1

CADERNO DE TEXTOS . SABERES E FAZERES

Modos de Ver

A COR DA CULTURA

CADERNO DE TEXTOS . SABERES E FAZERES

Modos de Ver

A COR DA CULTURA

1

CADERNO DE TEXTOS . SABERES E FAZERES

Modos de Ver

PETROBRAS
Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
CIDAN
futura
APOIO: Ministério da Educação

GOVERNO FEDERAL

MEC - Ministério da Educação

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

PETROBRAS

Presidente da Petrobras • JOSÉ SÉRGIO GABRIELLI DE AZEVEDO

Gerente-Executivo de Comunicação Institucional da Petrobras • WILSON SANTAROSA

CIDAN - Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro

Presidente de Honra • ZEZÉ MOTTA

Presidente • JACQUES D'ADESKY

Diretor • ANTÔNIO POMPÊO

Diretor • CARLOS ALBERTO MEDEIROS

Secretário • SÉRGIO ABREU

REDE GLOBO

Central Globo de Comunicação

Central Globo de Jornalismo

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO

Presidente • JOSÉ ROBERTO MARINHO

Secretário-Geral • HUGO BARRETO

Superintendente-Executivo • NELSON SAVIOLI

Gerente-Geral do Canal Futura • LUCIA ARAÚJO

Gerente de Mobilização • MARISA VASSIMON

Gerente de Desenvolvimento Institucional • MÔNICA DIAS PINTO

ISBN - 85-7484-355-5

A Cor da Cultura - **Saberes e Fazeres - Modos de Ver**

Copyright © Fundação Roberto Marinho
Rio de Janeiro, 2006
Todos os direitos reservados

1ª Edição - 2006

CANAL FUTURA

Coordenação do Projeto • ANA PAULA BRANDÃO
Líder do Projeto • GUSTAVO BALDONI
Assistentes de Núcleo • MARIANA KAPPS E ALEXANDRE CALLADINNI
Coordenação de Conteúdo • DÉBORA GARCIA, LEONARDO MACHADO E LEONARDO MENEZES
Coordenação de Produção • VANESSA JARDIM, JOANA LEVY E JANAÍNA PAIXÃO
Equipe de Mobilização • FLAVIA MOLETTA E PAULO VICENTE CRUZ

EXPEDIENTE

Consultoria Pedagógica • AZOILDA LORETTO DA TRINDADE
Consultoria de Conteúdo • MÔNICA LIMA
Consultoria A Cor da Cultura • WÂNIA SANT'ANNA
Consultoria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC • DENISE BOTELHO, EDILEUZA PENHA DE SOUZA, ANDRÉIA LISBOA DE SOUZA e ELIANE CAVALLEIRO

Texto Final • ANA PAULA BRANDÃO, AZOILDA LORETTO DA TRINDADE E RICARDO BENEVIDES
Pesquisa de Imagens • DANIELA MARTINEZ
Edição dos Textos • LIANA FORTES
Revisão • SANDRA PAIVA
Projeto Gráfico • INVENTUM DESIGN
Ilustrações • EDNEI MARX

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ.

S119
v.1
Saberes e fazeres, v.1 : modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2006
116p. : il. color. - (A cor da cultura)

Inclui bibliografia
ISBN 85-7484-355-5

1. Cultura - Estudo e ensino. 2. Multiculturalismo. 3. Educação multicultural - Brasil. 4. Negros - Educação - Brasil. I. Brandão, Ana Paula. II. Fundação Roberto Marinho. III. Título: Modos de ver. IV. Série.
06-0651. CDD 306.607
CDU 316.7

21.02.06 24.02.06 013452

Fundação Roberto Marinho
Rua Santa Alexandrina, 336 - Rio Comprido - 20.261-232 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
Tel.: (21) 3232-8800 - Fax: (21) 3232-8031 - e-mail: frm@frm.org.br - www.frm.org.br

Sumário

Um olhar sobre a diversidade 11

Aprendizes de corpo inteiro 19

Desigualdade nas questões racial e social • Marcelo Paixão 21

África, um continente plural 37

Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil • Mônica Lima 40

Heróis anônimos de nossa História 51

Sujeito, corpo e memória • Nelson Olokofá Inocêncio 53

A herança africana está por toda parte 61

Beleza e identidade: sobre os patrimônios afro-descendentes • Raul Lody 63

Rever nossos conceitos é primordial 71

Aprendendo e ensinando relações raciais no Brasil • Maria Aparecida Silva Bento 73

O papel de alunos e professores 81

Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade • Eliane Cavalleiro 82

Em busca da cidadania plena 97

Fragmentos de um discurso sobre afetividade • Azoilda Loretto da Trindade 101

Por uma educação brasileira, multicultural e inclusiva 113

Mapa da Diáspora Africana

Fonte: Agência O Globo – baseado na obra do pesquisador Joseph E. Harris.

Rotas da Escravidão

As cores (exceto a preta) identificam os responsáveis pelo comércio de escravos saídos da África, do início do século XVII até 1873. A maior parte dos negros escravizados foi vendida por europeus no continente americano.

Um olhar sobre a diversidade

Num mundo de grandes desigualdades, nem sempre é fácil lidar com a diferença. Ela está em toda parte. Por vezes, é mais simples percebê-la quando a questão envolve apenas dois times de futebol, duas religiões, dois partidos políticos, duas formas de agir. Na abordagem de temas mais complexos, ou simplesmente se a proposta exige um exercício crítico rigoroso, podemos dizer que, mesmo entre os mais semelhantes, habitam numerosas diferenças – afinal, cada ser humano é único no conjunto de suas características.

Viver em sociedade implica a necessidade de uma postura em relação às diferenças – essa tende a ser uma condição comum até para quem busca compreender a ética ou a justiça. Mas, e quando as diferenças não são perceptíveis? Ou melhor, o que ocorre quando, em vez de reconhecê-las (e valorizá-las), passamos ao largo e assumimos o posicionamento de quem prefere fingir que elas não existem?

Em primeiro lugar, para que um assunto gere discussão e divergência, é preciso que ele seja abordado. Do contrário, a tendência é supormos que o nosso ponto de vista é o único correto. Mais que isso: quando atribuímos juízo de valor às semelhanças e às diferenças, perdemos de vista o que elas podem proporcionar de melhor para uma compreensão mais apurada do mundo em que vivemos. Não deixar que elas se revelem é negar uma possibilidade essencial para a transformação da sociedade: a partir dessa percepção, reformulamos nosso modo de ver as coisas do mundo e, por conseqüência, o próprio mundo. Esse seria o papel do verdadeiro cidadão, ou seja, descobrir que tipo de conseqüência tem origem no ato de interpretar o mundo, de uma forma ou de outra. Com essa visão, a descoberta das diferenças pode ser uma experiência enriquecedora.

A nossa proposta é compreender a diferença como diversidade e trabalhar em torno do binômio informação-educação, entendendo que ele representa mais do que produzir bons conteúdos culturais para a televisão. Consideramos o uso da TV com propósitos educacionais, buscando ampliar o acesso ao conhecimento. No entanto, manter tal compromisso com o telespectador implica evitar "respostas prontas" e permitir que ele formule suas próprias questões. De acordo com propostas pedagógicas contemporâneas, seria algo semelhante ao professor que vai além de simplesmente transmitir seu conhecimento ao aluno, e que compreende que o estudante também possui um saber – local, cultural, afetivo, profissional –, entre tantos. Por isso, é importante falar das diferenças e procurar entender sua potencial contribuição para a sociedade. O projeto **A Cor da Cultura** quer abrir espaço para que seus diversos públicos construam por conta própria os alicerces de seu conhecimento.

Paulo Freire nos ensina que a visão do educador deve, necessariamente, respeitar o educando, ou seja, "ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural". A valorização do outro, de suas experiências, de seu espaço e cultura, é prioridade do projeto **A Cor da Cultura**, que pretende incluir na programação da TV um pouco da história, das vivências e da riqueza cultural do negro, recuperando temas e promovendo discussões que deveriam fazer parte do dia-a-dia da sociedade. A intenção é chamar a atenção para o fato de que a presença do afro-descendente na mídia e o acesso à informação sobre o patrimônio cultural produzido pelo negro não correspondem à sua participação demográfica. Vivendo num país em que quase metade da população é afro-descendente, é incompreensível que os meios de comunicação negligenciem sua atuação como protagonista da vida social brasileira, atribuindo-lhe papel de coadjuvante.

A História oficial relegou aos negros um papel secundário, dificultando o caminho em direção à sua inclusão social e criando um estado de desigualdade difícil de ser alterado. Difícil, mas não impossível.

O primeiro passo para mudar esse quadro é o entendimento de que há, sim, uma discriminação racial. Ela acontece ora de maneira mais explícita, como nas piadas, ora de forma mais velada. O número reduzido de negros ocupando os cargos mais altos das empresas é um bom exemplo. De um modo ou de outro, a ação silenciosa do preconceito tem mantido os índices de desigualdade em patamares inaceitáveis para um país que se pretende democrático. De posse dos números e observando a realidade com alguma isenção, devemos deixar de lado o mito de que as condições são iguais.

Vale ressaltar que a desigualdade não se reflete apenas nos indicadores sociais ou nos desníveis de renda: essa é a expressão mais evidente do racismo. Ela evidencia uma estrutura cultural e social que acaba por mascarar uma discriminação mais profunda: a desvalorização, desumanização e desqualificação, ou o não-reconhecimento simbólico das tradições, saberes e fazeres do povo afro-descendente.

Devemos levar em conta que tal desigualdade não é exclusiva com relação aos afro-descendentes: outros grupos étnicos, raciais ou religiosos padecem com essa estrutura excludente, no Brasil e no mundo.

Baseados nesses fatos, devemos nos perguntar: o que é preciso fazer para minimizar as diferenças no desenvolvimento social?

Mudanças não se processam da noite para o dia, nem tampouco sem o envolvimento de parte expressiva da população. Para estabelecer o equilíbrio nessas relações, é necessária a participação de vários setores da sociedade civil, governos, ONGs e, principalmente, veículos de comunicação. Não se pode esquecer que, historicamente, a mídia, de maneira geral, sempre produziu conteúdo identificado com critérios e valores europeus, levando a uma "escassez de respeito e ao déficit de reconhecimento da civilização e da população descendente de africanos", no dizer do professor Julio Cesar de Tavares. Basta percorrer a programação da TV, freqüentar as redações de jornais e revistas, analisar seu conteúdo, buscar referências sobre temas ou assuntos vinculados à cultura negra para constatar que os afro-descendentes não estão representados de acordo com a sua presença numérica e simbólica na nossa sociedade. Chega-se à conclusão de que os veículos não sabem lidar com a diferença; então se tem uma comunicação influenciada ideologicamente, ainda que de maneira sutil. O pior resultado dessa prática é o racismo.

Eis aqui uma questão realmente fundamental para se discutir nas salas de aula. A influência dos veículos de comunicação sobre a forma de ser, pensar e agir dos indivíduos tem sido estudada pelo menos nos últimos 80 anos. Em maior ou menor grau, é certo que a mídia influencia a maneira pela qual as pessoas percebem e representam o mundo. Muitas vezes, o fato de algo estar na TV, no jornal ou no rádio faz com que as pessoas acreditem que seja real. É como se, para ser verdade, fosse preciso estar na mídia.

A ausência quase total de protagonistas negros influencia a forma de as pessoas verem a realidade. Quando se observa que o negro só aparece como coadjuvante ou com sua imagem vinculada a algo negativo, seja na novela da

TV ou na matéria do jornal, compreende-se como a mídia pode influenciar a maneira de as pessoas entenderem as relações dos grupos étnicos na sociedade, perpetuando os preconceitos. A representação do negro – ou a ausência dela –, seguindo os padrões que o colocam em posições subalternas, faz com que grande parte da sociedade reproduza as "vozes do racismo". Sabemos que a mídia atua como moduladora dos acontecimentos, na medida em que os agenda, referencia as fontes, seleciona as falas, normatiza a gramática cultural utilizada e produz os sentidos que influenciam na construção da realidade e na forma de o sujeito se relacionar com o mundo.

Para fugir desse roteiro tradicional, promover de fato a inclusão do negro no conteúdo dos veículos de comunicação e evitar a chamada desqualificação de sua identidade cultural, o projeto **A Cor da Cultura** ganhou forma em diferentes produções audiovisuais do Canal Futura, exibidas também na TV Globo e na TVE. Ao todo, são cinco programas, divididos em 56 episódios.

Livros Animados traz para a tela da TV obras de literatura infantil ilustradas, conferindo movimento às narrativas através de recursos de computação gráfica. As histórias são voltadas para o público de 5 a 10 anos e procuram discutir temas como multiculturalismo, identidade, memória e etnia. Como critério, entre outros, está a necessidade de evidenciar a contribuição do negro, seja no ato de criação do livro ou na temática. A proposta é elaborada no sentido de restituir ao afro-descendente a possibilidade de elevar sua auto-estima, com produtos audiovisuais ricos em termos de ludicidade.

No programa *Nota 10 – Especial – A Cor da Cultura,* a realidade da sala de aula é o pano de fundo para discussões cujo fio condutor é sempre um tema ligado à Educação. O propósito fundamental da série aponta para a reflexão

de alunos e professores sobre a diferença, reproduzindo muitas vezes situações corriqueiras do dia-a-dia da escola. Os assuntos abordados vão da representação do negro nos materiais didáticos utilizados nos colégios à religiosidade de origem africana. A partir desses conteúdos, pode haver o debate sobre como o preconceito é naturalizado, permitindo enxergar (talvez) formas não-explícitas de exclusão.

O interprograma, como o nome sugere, ocupa o espaço entre duas atrações de maior duração. *Heróis de Todo Mundo* é a prova de que, mesmo de forma reduzida, é possível contar uma história de modo sedutor e educativo. Os episódios percorrem a vida de grandes personagens negros do passado que se destacaram em suas áreas de atuação. Eles são representados por personalidades da atualidade, cujas carreiras, de alguma forma, influenciaram. Se a heroicidade contribui para a identificação do homem, projetando sua auto-estima, esses interprogramas ainda permitem recuperar aspectos históricos importantes para ajudar o telespectador a redesenhar sua visão sobre os mitos de uma sociedade, indo além das figuras genuinamente ligadas aos valores europeus.

Ação é o programa que pretende evidenciar iniciativas de cunho social, promovidas por instituições sem fins lucrativos, voluntários e organizações não-governamentais de natureza diversa. As discussões giram em torno de como a sociedade pode se transformar no curto, médio e longo prazo, a partir da ação responsável de grupos ou indivíduos. No caso, os programas especiais criados para o projeto **A Cor da Cultura** abordam a contribuição cultural de ONGs, como o Projeto Sonho dos Erês e a Escola Criativa do Olodum, para a valorização da identidade do afro-descendente e sua melhor inclusão social.

Completa a série de programas *Mojubá*, conjunto de documentários sobre a religiosidade de matriz africana e sua penetração nas crenças e na própria cultura brasileira, em perspectiva histórica, social e etnográfica. A fé é revelada como instrumento de resistência, componente da História e da identidade cultural; através dela, vemos como nosso cotidiano foi enriquecido pela tradição religiosa africana e percebemos que a distância que separa continentes não afasta culturas.

Em outro plano do trabalho, o projeto **A Cor da Cultura** prevê uma série de atividades com o objetivo de tornar acessíveis às escolas o conteúdo dos programas. A idéia é criar um espaço de discussão entre alunos e professores sobre as questões ligadas à participação social dos descendentes de africanos, à discriminação que assume a feição do racismo, à valorização das formas de expressão do negro, entre outros assuntos. Essa iniciativa atende aos propósitos da Lei nº 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. Considerando a importância do tema para interferir no processo de produção de desigualdades étnico-raciais e de racismo, o projeto **A Cor da Cultura** espera incluir o assunto na agenda de discussão das escolas. Levando-se em conta que o movimento precisa ser coletivo, a expectativa é de que esse trabalho se desenvolva nas escolas, ecoando para os demais espaços sociais e disseminando valores mais igualitários.

Projeto A Cor da Cultura

Aprendizes de corpo inteiro

Em algumas comunidades africanas, não se começa um encontro sem cantar. E como um momento de leitura é, para nós, um momento de encontro, vamos evocar algumas canções que podem nos ajudar a entender o significado do projeto **A Cor da Cultura**.

Uma delas é *Milagres do Povo*, de Caetano Veloso:

> "O povo negro entendeu que o grande vencedor
> Se ergue além da dor
> Tudo chegou sobrevivente num navio
> Quem descobriu o Brasil?
> Foi o negro que viu a crueldade bem de frente
> E ainda produziu milagres de fé no Extremo Ocidente."

É a partir do vínculo com essa dimensão do povo negro – um povo de força, luta, superação e criatividade, cujo coração não coube na escravidão, e que disse sim à vida – que o projeto **A Cor da Cultura** convida você, professor, e você, professora, a mergulhar no universo da História e da cultura africanas e afro-brasileiras. Com um olhar curioso, com um olhar de aprendiz de corpo inteiro.

Aprendizes de corpo inteiro porque seremos convidados, desafiados a aguçar todos os nossos sentidos para perceber a presença negra/africana em nossa vida, em nosso entorno, em nosso próprio corpo. Precisamos enxergá-la desprovidos de estereótipos, preconceitos e racismos. Não é por meio

de um decreto que vamos mudar uma mentalidade que negativiza e subalterniza os africanos e afro-brasileiros, mas sim com uma mudança de atitude, de visão e de percepção do mundo.

Necessitamos nos colocar no lugar do outro para compreender, por exemplo, a vontade de viver de um povo que emigra involuntariamente para o Brasil, sob a marca da maior crueldade da História da humanidade: a escravidão. Um povo que atravessa o Atlântico e produz milagres de fé, de vida, de civilização em terras brasileiras. E, nessa perspectiva, devemos olhar nossa brasilidade e nossa africanidade com encantamento. Sim, ser capazes de nos olhar no espelho e ter orgulho da nossa ascendência negra/africana, de olhar nossos estudantes brancos e negros e refletir sobre que memórias africanas seus corpos carregam. O mesmo pode ocorrer para nós, que precisamos convocar nossas histórias de vida e deixar emergir delas nossa dimensão africana de uma maneira positiva, com toda a sua riqueza cultural, existencial.

A dimensão de Educação que queremos enfatizar com o projeto **A Cor da Cultura** envolve o corpo inteiro, na sua complexidade e não na sua compartimentalização (intelectual de um lado, afetiva de outro, cognitiva de outro). Nosso corpo, nossa memória, nossa história e nossos sentidos serão convidados pelo projeto **A Cor da Cultura** para que, coletivamente, seja possível aprender/ensinar sobre a nossa africanidade brasileira e sobre a nossa brasilidade africana.

Sabemos da complexidade étnica e cultural da nossa brasilidade. Contudo, cremos que, para que ela seja de fato potencializada, precisamos reconhecê-la descendente da África – muito além do que, historicamente, tem marcado nossa trajetória.

Esse reconhecimento implica perceber as evidentes desigualdades na forma pela qual a sociedade se organiza quanto ao acesso à educação, saúde, segurança pública e a outros direitos básicos, considerando o grupo étnico ao qual cada um pertence. Vamos ver o que nos diz Marcelo Paixão sobre esses números, reveladores dos preconceitos raciais no país.

Desigualdade nas questões racial e social

Por Marcelo Paixão [1]

Nos dias atuais, o Brasil encontra-se diante de uma importante alternativa em termos civilizatórios. De um lado, existe a possibilidade de a nação manter-se integrada a um padrão de relacionamentos inter-raciais completamente assimétrico, violento e desigual. Esse modelo tende a naturalizar as tradicionais disparidades raciais e de gênero herdadas de um passado distante e permanentemente revividas.

Por outro lado, diferentes entidades, organizações civis e intelectuais têm apontado perspectivas e alternativas para o desenvolvimento econômico, político e institucional de nosso país. Uma alternativa que, através de um aprofundamento do sistema democrático, passe por uma radical transformação das relações sociais e raciais tradicionais presentes em nosso meio. Tal alternativa coloca a tarefa da promoção da igualdade racial como um dos eixos centrais de uma nova agenda de desenvolvimento de longo prazo do Brasil.

Em primeiro lugar, essa colocação se associa ao fato de que, a nosso ver, o racismo e a discriminação racial, como são praticados hoje em nosso país, constituem um alicerce da própria estrutura social notadamente desigual, tal como é a brasileira dos dias atuais. São os negros os que formam a maioria daquela população hoje privada do acesso aos serviços públicos e aos empregos de melhor qualidade, os que sofrem com mais intensidade o drama da pobreza e da indigência, e a violência urbana, doméstica e policial. O racismo, tal como praticado no Brasil, tende a considerar tais aspectos da rea-

1 **Marcelo Paixão é professor da UFRJ e coordenador do Observatório Afro-Brasileiro.** Adaptado da tese *Guia Completo para a 1ª Conferência de Promoção da Igualdade Racial.*

lidade normais, desde que envolvam primordialmente a população afrodescendente. O modelo brasileiro de relações raciais consagra e eterniza as disparidades entre brancos, negros e indígenas em nosso país.

Em segundo lugar, as demandas da população negra, na verdade, transcendem em muito esse estrito setor de nossa sociedade. A causa dos negros aponta para uma mudança no patamar de relacionamentos entre todos os grupos raciais, que, ao contrário do que prevalece nos dias atuais, deve ser regido por parâmetros justos, éticos e solidários. Por essa razão, temos plena consciência de que a luta contra o racismo, a discriminação racial e todas as formas de intolerância em relação às diferenças deve ser assumida como uma causa de todos os brasileiros e brasileiras, que de um modo ou de outro acabam sendo prejudicados pela persistência de relações sociorraciais fundadas em alicerces sumamente assimétricos.

O mito da democracia racial parte da formulação, apriorística, da coexistência pacífica entre os distintos grupos raciais no Brasil. Contudo, os fatos indicam que, para que tal padrão de coexistência venha adquirir realidade, há que se empreender um gigantesco esforço coletivo nacional que caminhe nessa direção.

A QUESTÃO RACIAL NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Atualmente, o debate sobre as relações étnicas e raciais não ocorre apenas no Brasil. Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2004, os quase 200 países do mundo possuem em torno de 500 grupos étnicos, sendo que apenas 30 países não têm uma minoria étnica e religiosa que constitua pelo menos 10% da população. Estima-se que quase 900 milhões de pessoas – um sétimo da população mundial – fazem parte de algum grupo discriminado em seus próprios países. O mesmo relatório apontou que, desse número, cerca de 518 milhões sofrem algum tipo de discriminação e/ou segregação sistemática derivada de motivos religiosos, raciais ou étnicos. Por outro lado, os movimentos migratórios atualmente em ascensão em todo o mundo, bem como o avanço do processo de globalização econômica, financeira e cultural, vêm promovendo experiências de interpenetração de culturas.

De acordo com a mesma fonte, o número de migrantes em todo o mundo cresceu de 154 milhões, em 1990, para 175 milhões de pessoas, em 2000. Cidades como Londres têm quase um terço de seus habitantes formado por estrangeiros. Em Los Angeles, esse indicador é superior aos 40%, e em Miami é de quase 60%.

Não obstante, dada a natureza das transformações políticas e econômicas em curso em todo o mundo, nos últimos 20 anos, observa-se o cenário preocupante de crescimento dos conflitos raciais e étnicos. Em muitos casos, esses conflitos associam-se ao crescimento de partidos de extrema direita ou ao aumento de atentados e delitos motivados por xenofobia ou ódio racial. De acordo, novamente, com o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2004, no ano de 2002, ocorreram 12.933 crimes dessa natureza na Alemanha, 2.391 na Suécia, 3.597 no Reino Unido e 7.314 nos Estados Unidos. Segundo a mesma fonte, em 2003, 13 dos 65 grupos envolvidos com ações terroristas podiam ser identificados a partir de seus objetivos de perseguir a dominação religiosa ou a limpeza étnica. Finalmente, jamais se deve esquecer de mencionar as práticas terroristas perpetradas por um número não insignificante de Estados Nacionais. Assim, muitas vezes mascaradas pelos argumentos de autodefesa ou de ataque preventivo, tais ações orientam-se na direção de promover a uniformização étnica, racial, nacional ou religiosa, violando gravemente os direitos humanos e as leis internacionais.

Portanto, podemos considerar que o enfrentamento das questões derivadas das relações étnicas e raciais encontra-se, certamente, entre os maiores desafios da humanidade no século XXI. Está na ordem do dia a busca de soluções que levem à superação de todas as formas de preconceito, racismo e intolerância, motivadas por razões nacionais, étnicas, raciais, religiosas e de outra natureza. Essa realidade é válida tanto para o mundo como para o Brasil.

SOBRE O MODELO BRASILEIRO DE RELAÇÕES RACIAIS

No Brasil, como é sabido, vigora o mito de que vivemos efetivamente em uma sociedade livre do preconceito racial e do racismo em relação aos negros. Nas últimas três décadas, tal modo de entendimento ficou cada vez mais desacreditado, tendo em vista as evidências de múltiplas formas de discriminação vivenciadas pela população afro-descendente de nosso país.

O mito da democracia racial nunca logrou se dissociar do projeto de branqueamento do povo brasileiro. A tão decantada mestiçagem vem a ser o elegante modo pelo qual a elite euro-descendente compreendeu o processo de transição étnico-demográfica do povo brasileiro, rumo a uma sociedade totalmente livre da mancha negra e indígena. Desse modo, o que nos separaria de outros povos não seria propriamente a tolerância racial, mas sim o fato de que no nosso processo de transformação do Brasil rumo a nos tornarmos uma Europa Tropical, as origens étnicas e raciais de cada um não seriam levadas em consideração, ou em tanta consideração. A partir desse entendimento, cada um estaria devidamente limpo de suas marcas, físicas e culturais, negras ou indígenas, mais ostensivas.

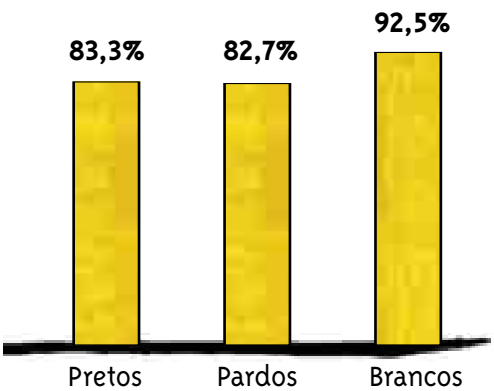
No Brasil, vigora uma modalidade de preconceito entendido como de marca, em que a questão da origem racial de um indivíduo seria pouco relevante. Nesse caso, o preconceito e as formas correlatas de discriminação se reportariam à intensidade dos fenótipos de cada pessoa. Entre esses fenótipos, incluem-se: a tonalidade da cor da pele, o tipo de cabelo e o formato de partes da face – nariz, boca etc. Destarte, considerando-se a inexistência de uma linha rígida de cor no Brasil, quanto mais próximas forem as características pessoais de um indivíduo em relação a um tipo negróide, maior será a probabilidade de que essa pessoa venha a ser discriminada ao longo de seu ciclo de vida. Assim, o modelo brasileiro de relações raciais afeta especialmente as probabilidades de mobilidade social ascendente dos indivíduos dos distintos grupos de raça/cor da população. Assim, é inequívoco que, na sociedade brasileira, um negro pobre, assim como das demais classes sociais, tenderá a apresentar maiores dificuldades para a sua realização socioeconômica (nas searas educacional, profissional etc.) do que uma pessoa branca na mesma situação social.

Não haveria motivos para que esse padrão de discriminação fosse considerado, em termos de juízo de valor, melhor ou pior do que o praticado em outras plagas. Toda forma de preconceito e discriminação racial, seja baseada nas origens, seja baseada na aparência física das pessoas, constitui um ato hediondo por si mesmo, devendo ser incessantemente combatido.

O modelo de estratificação social brasileiro, justificado pelo mito da democracia racial, não conferiu aos afro-mestiços uma posição social nitidamen-

te melhor do que os demais contingentes da população negra. Os principais indicadores sociodemográficos existentes demonstram cabalmente que as condições de vida dos autoclassificados como pardos não eram substancialmente superiores às condições de existência dos autoclassificados como pretos. Baseando-nos em indicadores da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad) 2002, podemos perceber que, de fato, as distâncias separando as condições de vida entre pretos e pardos eram bem menores do que o hiato que separava as condições de vida desses dois grupos dos brancos. Por exemplo, as taxas de alfabetização dos pretos e pardos maiores de 15 anos, naquele ano, respectivamente, eram de 83,3% e 82,7%. Já o mesmo índice entre os brancos do mesmo grupo etário era de 92,5%. A média dos anos de estudos dos pretos e pardos, respectivamente, era de 4,67 e 4,20 anos, ao passo que entre os brancos era de 5,9 anos. Os indicadores de rendimento médio do trabalho principal, em 2002, mostravam que a diferença entre os pretos e pardos era de 14%, favoravelmente aos pretos, ao passo que o hiato que separava os rendimentos médios do trabalho principal de pretos e pardos, em relação aos brancos, era de, respectivamente, 82% e 79%. Finalmente, baseando-nos nos indicadores do Censo 2000, verificamos que os brancos contavam com uma esperança de vida, ao nascer, 6,35 anos maior em relação aos pretos e 5,96 anos maior em relação aos pardos.

TAXA DE ALFABETIZAÇÃO DE PRETOS, PARDOS E BRANCOS MAIORES DE 15 ANOS (2002)



O preconceito racial e o racismo no Brasil se manifestam no cotidiano das relações pessoais, na mídia, nas empresas (quando dos processos de contratação, políticas de promoção e na tomada de decisão sobre as demissões), nas

escolas e universidades (no cotidiano escolar, no racismo em sala de aula, nos livros didáticos, nas estruturas curriculares, nas bolsas de pesquisas concedidas para pessoas negras e temas reportados às relações raciais), nas lojas, nas livrarias e bibliotecas, nos hospitais, clínicas médicas e postos de saúde, nos tribunais, nas delegacias, nos processos eleitorais, e mesmo, infelizmente, no interior das famílias, pois, por intermédio de diversos trabalhos acadêmicos, sabe-se que existem não poucos casos de crianças negras, na hipótese de terem irmãos ou irmãs de pele mais clara, que tendem a ser proporcionalmente mais discriminadas, inclusive pelos próprios pais.

Igualmente importante é salientar a existência, em nosso país, do racismo institucional, isto é, formas de discriminação perpetradas pelo Estado nos seus processos de seleção e promoção de funcionários públicos (mormente para os postos mais graduados e bem pagos), em escolhas de áreas prioritárias para investimentos públicos, na publicidade das ações do governo, no modo de funcionamento da rede pública de educação e saúde e nas ações do aparato policial.

A DISCRIMINAÇÃO AGRAVADA SOBRE AS MULHERES NEGRAS

Muito embora homens e mulheres negras tendam a enfrentar problemas específicos nos múltiplos planos da vida social, é um fato que as mulheres negras se vêem duplamente discriminadas por serem do sexo feminino e afro-descendentes. A discriminação sobre as mulheres negras perpassa planos não conhecidos pelos homens do mesmo grupo racial, tais como os reportados aos direitos reprodutivos, violência doméstica, violência sexual, dupla jornada de trabalho e demais seqüelas geradas por uma sociedade machista, como a brasileira. Esse contingente também comumente se vê impactado pelo seu rebaixamento à condição de objeto de prazer sexual dos homens (especialmente simbolizado na figura da mulata) e pela constante violação de sua auto-estima nos planos profissional e estético e à marginalização no mercado matrimonial.

Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano, ao longo da década de 1990, continuou ocorrendo uma nítida redução na taxa de fecundidade das mulheres brasileiras. Assim, a taxa de fecundidade passou de 2,88 filhos por mu-

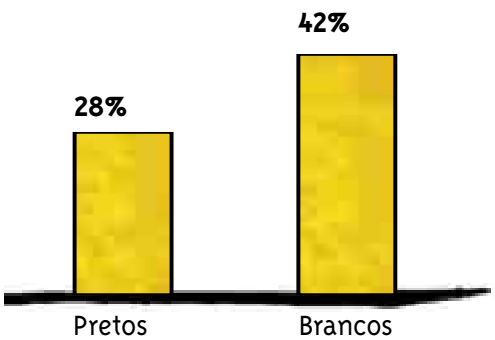
lher, em 1991, para 2,37 filhos por mulher, em 2000. Nesse mesmo intervalo de tempo, entre as mulheres brancas, a taxa de fecundidade passou de 2,42 filhos por mulher para 2,05 filhos por mulher. Já entre as mulheres negras, esse indicador passou de 3,42 para 2,77 filhos por mulher. Observa-se que, entre as mulheres negras, a taxa de fecundidade, em 2000, ainda era superior à taxa de fecundidade das mulheres brancas no início da década de 1990.

O atendimento às gestantes no Brasil, infelizmente, apresenta-se bastante diferenciado, de acordo com a raça/cor das mães. Por exemplo, uma pesquisa realizada pela Fundação Oswaldo Cruz, em parceria com a Prefeitura do Rio de Janeiro, realizada nos hospitais públicos e privados da cidade do Rio, com 10 mil mulheres, imediatamente após o parto, entre os meses de julho de 1999 e março de 2001, mostrou que o percentual de gestantes brancas que não receberam anestesia no parto normal foi de 5,5%. Entre as gestantes negras esse percentual foi de 11,1%. Entre as gestantes brancas, 66,6% haviam recebido explicações sobre os cuidados com os recém-nascidos. Entre as gestantes negras, esse percentual caía para 57,8%. Das gestantes brancas, 46,2% foram autorizadas a ficar com acompanhantes após o parto. Entre as gestantes negras, esse percentual era de 27%.

A razão de mortalidade entre as gestantes negras apresenta-se no Brasil nitidamente superior à razão de mortalidade das gestantes brancas. Desse modo, dados levantados pelo sociólogo Luiz Eduardo Batista e equipe, baseados em informações do SIM/Datasus, revelaram que, em 2000, a razão de mortalidade entre as mulheres negras por óbitos causados por gravidez, parto e puerpério foi de 1,25 morte por 100 mil habitantes. Já entre as gestantes brancas, a razão de mortalidade pelo mesmo vetor foi de 0,93 morte por 100 mil habitantes. Segundo a enfermeira e especialista no tema da mortalidade materna, Alaerte Martins, o Coeficiente de Mortalidade Materna por raça no Estado do Paraná, em 1993, foi de 385,4 por 100 mil nascidos vivos entre as amarelas, 342,3 entre as pretas e 51,6 entre as brancas. Destarte, quando comparadas com as brancas, a mortalidade materna foi 7,5 vezes maior entre as amarelas e 6,6 vezes maior entre as pretas.

Pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde com o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), no ano de 1999, apontou que, das jovens brancas que já haviam iniciado sua vida sexual, 42% faziam uso de preservativos. Entre as jovens negras nessa mesma situação, o percentual era de 28%. Por esse motivo, não coincidentemente, a taxa de mortalidade por Aids é, atualmente, maior entre os negros do que entre os brancos. Segundo indicadores levantados por Luiz Eduardo Batista e equipe, baseados nos dados do SIM/Datasus, a taxa de mortalidade causada por HIV/Aids foi de 10,6 mortes em 100 mil mulheres brancas, enquanto que, entre as mulheres negras, esse indicador foi de 21,5 mortes por 100 mil. Entre os homens brancos, a razão de mortalidade por HIV/Aids foi de 22,77 por 100 mil, ao passo que para os homens negros esse indicador foi de 41,75 por 100 mil.

USO DE PRESERVATIVO ENTRE JOVENS SEXUALMENTE ATIVOS



Tais dimensões envolvem o aspecto da violência sexual (na rua, nas rotas nacionais e internacionais de tráfico de mulheres e especialmente no espaço do lar), bem como da violência doméstica em geral. O II Relatório Nacional de Direitos Humanos estima que 70% dos casos de violência contra a mulher ocorram nas suas respectivas casas. Igualmente nessa seara existe um evidente viés racial. Assim, segundo o Centro de Atenção à Mulher Vítima de Violência (SOS Mulher), ligado ao governo do Estado do Rio de Janeiro, baseado em dados da Secretaria de Segurança Pública, entre os meses de março e abril de 1997, entre abril e maio de 1997, e entre maio e junho de 1997, as mulheres negras foram as vítimas, respectivamente, de 55,5%, 76% e 40% dos casos de violência denunciados nas delegacias de mulheres. A maioria tinha entre 20 e 29 anos, era casada e foi agredida pelos companheiros.

A situação de discriminação vivenciada pelas mulheres negras igualmente perpassa o plano do mercado matrimonial. Num contexto em que a indústria cultural impõe os padrões estéticos europeus, as mulheres negras tendem a sofrer mais com a solidão do que as mulheres dos demais grupos raciais. Estudos realizados pela demógrafa Elza Berquó, baseados em dados do Censo de 1980, apontaram que, entre as mulheres autodeclaradas pretas, aos 30 anos, pouco mais de 30% delas estavam sem companheiro. Esse percentual tendia a crescer de acordo com a evolução da faixa etária. Assim, o percentual de mulheres desse grupo de cor sem companheiro, aos 50 anos, crescia para 41% e, aos 60 anos, crescia para 71%.

Segundo dados da Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde (PNDS), de 1996, num universo que engloba as mulheres não-virgens entre 15 e 49 anos, 26,3% entre as brancas não adotavam nenhum método anticoncepcional, ao passo que, entre as negras, esse índice chegava a 33,5%. Dessa maneira, comparativamente às mulheres brancas, era maior o percentual de mulheres negras que não tinham acesso a nenhuma forma de planejamento familiar. Por outro lado, o acesso a formas para evitar uma gravidez não implica, necessariamente, que sejam adequadas, sendo mais desejáveis os métodos que permitam à mulher um melhor controle sobre o momento mais adequado para virem a engravidar. A esse respeito, verificou-se que, das mulheres que utilizavam algum método para evitar a gravidez, entre as brancas, 31,2% tinham acesso às pílulas anticoncepcionais, ao passo que, entre as negras, esse percentual era de 26,2%. Também os preservativos masculinos eram ligeiramente mais utilizados em relações sexuais pelas mulheres brancas do que pelas negras. Essa ligeira diferença favorável às brancas igualmente ocorreu em relação aos métodos modernos e tradicionais de contracepção. Por outro lado, o método para se evitar filhos que as negras usavam com freqüência maior que as brancas era justamente a forma mais drástica: a laqueadura. Assim, em 1996, das mulheres que adotavam algum método de contracepção, 54,5% das negras entre 15 e 49 anos já haviam sido esterilizadas, frente a 43,3% das brancas da mesma faixa etária, na mesma situação.

CENÁRIO DE GENOCÍDIO SOBRE OS JOVENS NEGROS

A discriminação e o preconceito racial vêm afetando de forma especialmente cruel a população afro-descendente jovem. Nesse caso, ressaltam-se a precocidade do ingresso no mercado de trabalho, as elevadas taxas de desemprego encontradas na população entre 18 e 25 anos, as precárias condições de ensino nos colégios públicos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, as práticas preconceituosas e discriminatórias presentes em sala de aula e nos livros didáticos, as dificuldades de acesso às universidades, entre outros dilemas. Outra situação especialmente dramática enfrentada pela população jovem, sobretudo a negra, nos dias atuais, reporta-se ao crescimento do narcotráfico e da violência urbana.

Desse modo, segundo indicadores levantados por Gláucio Soares e Doriam Borges, no ano 2000, a taxa de homicídio de homens negros, solteiros e com idade entre 20 e 24 anos era de 137,8 por 100 mil. À guisa de comparação, esse indicador, entre as mulheres brancas, casadas e com mais de 60 anos, era de 1,5 por 100 mil.

Junto com minha equipe, baseado em dados do SIM/Datasus, verifiquei que, no triênio 1998-2000, do total de óbitos registrados no Brasil na faixa entre os 15 e os 25 anos, entre os brancos, 78,7% foram provocados por causas externas, sendo que, do total de óbitos registrados, 38,1% ocorreram motivados por homicídios (67,7% por armas de fogo) e 21,2% foram derivados de acidentes de transporte. Entre os negros, na mesma faixa etária, do total de óbitos registrados, 82,2% haviam sido provocados por causas externas, sendo que, do total de eventos fatais registrados, 51,1% foram causados por homicídios (73% por armas de fogo) e 11,1% por acidentes de transporte. Vale salientar que, nesse mesmo triênio, na Região Sudeste, do total de óbitos registrados na faixa entre os 15 e os 25 anos, entre os brancos, o percentual de eventos fatais causados por homicídios foi de 45%, enquanto, entre os negros, foi de 61%.

Na verdade, esse cenário acaba sendo um ponto de deságüe de condições de vida globalmente precárias desse contingente. Segundo indicadores levantados pelo Dieese, na Região Metropolitana de São Paulo, em 1998, a taxa

de desemprego dos jovens negros entre 10 e 17 anos, e entre 18 e 24 anos, era, respectivamente, de 49,5% e 29,3%. Entre os jovens brancos, esse percentual, naquelas mesmas faixas etárias, era de 45,7% e 23,7%, respectivamente. Nessa mesma região metropolitana, em 1998, entre os jovens negros de 10 a 14 anos, e entre 15 e 17 anos, o percentual daqueles que somente estudavam era, respectivamente, de 86,5% e de 37,5%. Entre os jovens brancos dessas mesmas respectivas faixas etárias, o percentual daqueles que somente estudavam era de 91,3% e 47%.

Alternativamente, o Instituto Brasileiro de Inovações em Saúde Social (Ibiss) estimava que, em 2002, os salários pagos em uma boca-de-fumo no Rio de Janeiro fossem de R$ 100,00 por semana para um "soldado" e um "avião", de R$ 60,00 a R$ 80,00 por semana para um fogueteiro, R$ 150,00 por semana para um "vapor" (que faz a ponte entre o traficante e o usuário) e R$ 300,00 por semana para um gerente de ponto de venda de drogas. Naquele ano, a partir de maio, o valor do salário mínimo era de R$ 200,00 mensais. O órgão calculou que 12.527 crianças entre 8 e 18 anos trabalhavam para o tráfico de drogas em 231 favelas do Rio de Janeiro.

O cenário de violência jovem acaba produzindo um aumento da criminalização da população jovem, especialmente a negra. Um estudo realizado pelo Núcleo de Estudos da Violência, da USP, revelou que, dos internos da Febem no Estado de São Paulo, entre 1993-96, 62,3% eram brancos e 37% eram negros. Apesar de os dados evidenciarem um maior percentual de brancos, vale salientar que nessa unidade da federação a composição racial era: 77,3% de brancos e 21,7% de negros. Ou seja, do ponto de vista proporcional, os negros se faziam presentes na população jovem infratora em um percentual significativamente maior que sua presença na população como um todo.

Esse cenário que combina sistema educacional precário, desemprego, falta de perspectivas de vida digna no futuro, tráfico de drogas e armas, predomínio de gangues armadas, confinamento nos morros, favelas e periferias torna os jovens negros as principais vítimas da pandemia da violência que tomou conta das grandes cidades brasileiras. Movimentos de jovens negros da periferia das grandes cidades, tais como o *hip hop* e os grupos de *rappers*, já vêm, desde algum tempo, denunciando cabalmente o cenário de massa-

cre, de tipo genocida, a que essas populações vêm sendo submetidas, fazendo com que tais assuntos sejam do conhecimento público. Nesse sentido, a complacência do Estado e da sociedade civil brasileira no que tange a esse quadro torna a todos potencialmente cúmplices dessa roleta macabra.

DESIGUALDADES RACIAIS NOS INDICADORES DE ESCOLARIDADE

Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano, editado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), baseado nos indicadores do Censo 2000, a média de anos de estudos da população brasileira com 25 anos ou mais era de 5,87 anos. Decerto, tal indicador é muito modesto, fazendo com que a população brasileira venha a apresentar índices educacionais bastante baixos, mesmo em relação às médias dos países latino-americanos. Todavia, quando desagregamos esse indicador por raça/cor, vemos que, a esse cenário de baixa escolaridade de toda a população, se soma um novo quadro reportado às disparidades raciais. Assim, a média dos anos de estudos dos brancos com 25 anos ou mais era de 6,76 anos, ao passo que a média desse mesmo indicador entre os negros era de 4,66 anos.

De acordo com dados do Censo 2000, levantados pelo Observatório Afro-Brasileiro, dos 15,3 milhões de analfabetos brasileiros existentes naquele ano, 9,7 milhões eram formados por negros e negras. Entre os 32,7 milhões de analfabetos funcionais, os negros totalizavam 18,8 milhões de pessoas. Assim, segundo os indicadores do Censo Demográfico de 2000, a taxa de analfabetismo dos negros maiores de 15 anos, em todo o Brasil, era de 18,7%, e a taxa de analfabetismo funcional da população negra maior de 15 anos era de 36,1%. Esses percentuais eram substancialmente maiores do que os verificados entre a população branca, cujos percentuais de analfabetismo e de analfabetismo funcional eram de, respectivamente, 8,3% e 20,8%. Vale salientar que, conforme dados levantados pelo Observatório Afro-Brasileiro, no ano de 1950, segundo o censo demográfico realizado naquele ano, a taxa de alfabetização dos brancos de 15 anos ou mais de idade era de 60,2%, ao passo que, para os negros da mesma faixa etária, essa proporção era praticamente a metade, ou seja, 30,7%. Isso quer dizer que, em 50 anos, aumentaram as distâncias relativas do indicador da taxa de alfabetização de brancos e negros.

Decerto, entre 1991 e 2000, ocorreu um grande aumento da população em idade escolar matriculada na rede de ensino regular. Assim, de acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano, nesses respectivos anos, a taxa bruta de matrícula no Ensino Fundamental passou de 99,7% para 124,6%. No mesmo espaço de tempo, a taxa bruta de matrícula no Ensino Médio passou de 33,7% para 77,3%.

No que diz respeito às desigualdades raciais, percebe-se que a expansão da rede de Ensino Fundamental apresentou efeitos proporcionalmente mais favoráveis aos negros que aos brancos. Assim, entre 1991 e 2000, a taxa bruta de freqüência dos brancos ao Ensino Fundamental passou de 105,3% para 120,6%. Já entre os negros, esses percentuais passaram de 95% para 128%. No que tange às taxas brutas de freqüência ao Ensino Médio, também ocorreram aumentos significativos nos indicadores de ambos os grupos raciais. Desse modo, entre 1991 e 2000, a taxa bruta de freqüência ao Ensino Médio dos brancos passou de 58,04% para 91,5%, ao passo que, entre os negros, essa evolução foi de 14% para 63,3%. Apesar de, mais uma vez, os avanços proporcionais dos negros terem sido maiores, vale frisar que, nesse caso, o acesso dos negros ao Ensino Médio ainda é proporcionalmente mais restrito do que o dos brancos. Esses dados ganham maior relevância quando comparados com a porcentagem da população brasileira, na faixa de 18 a 23 anos, que, naquele ano, não havia completado o Ensino Médio: entre os brancos, essa taxa era de 63%, enquanto que, entre os negros, esse percentual era de 84%.

Os avanços mais que proporcionais obtidos pelos negros no que diz respeito às taxas brutas de escolarização não devem elidir a realidade da defasagem entre a série freqüentada e a idade das pessoas (taxa líquida de escolarização). Assim, em 2001, segundo indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), coligidos por Luciana Jaccoud & Nathalie Beghin, do total de crianças freqüentando o Ensino Fundamental, 30,4% estavam defasadas, tendo em vista suas respectivas idades e a série que cursavam. Entre os brancos, essa defasagem era de 19,2%, ao passo que, entre os negros, a defasagem verificada era de 39,1%. No Ensino Médio, a taxa de defasagem era de 42,3% para o país como um todo. Entre os brancos, essa defasagem atingia 31%, ao passo que entre os negros essa defasagem era de 53,6%.

O aumento do número de crianças matriculadas em todo o país não vem se associando a uma melhoria do sistema de ensino e, tampouco, à redução na desigualdade racial no aproveitamento escolar. Carlos Henrique Araújo, do MEC, e Ubiratan Castro de Araújo, presidente da Fundação Cultural Palmares, analisando os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), apontaram que "os alunos negros que sobrevivem na escola são vítimas de uma sistemática queda de desempenho. Entre 1995 e 2001, a diferença no desempenho escolar na prova de leitura dos estudantes negros, em relação aos brancos, aumentou de 20 para 26 pontos. O estudo mostra ainda que, em leitura, na 4ª série do Ensino Fundamental, 67% dos estudantes negros apresentam desempenho classificado como 'crítico' e 'muito crítico', contra 44% de alunos brancos. Os dados revelam que, mesmo entre estudantes de escolas particulares, portanto com níveis socioeconômicos similares, o desempenho entre brancos e negros não é igual. Na 4ª série, em Língua Portuguesa, alunos negros alcançam uma pontuação de 179, na escala de desempenho, e os brancos, de 228 pontos".

Esse conjunto de indicadores expressa um sistema educacional discriminatório e pouco atraente aos afro-descendentes. Ao fechar os olhos para a realidade singular dos alunos e alunas negros, o sistema de ensino não reconhece que eles enfrentam uma série de problemas especialmente típicos desse grupo: i) a entrada precoce no mercado de trabalho; ii) a baixa qualidade do ensino público, no qual se concentra a maioria dos estudantes afro-descendentes, que não contribui para promover a construção do conhecimento; iii) imposição de um conteúdo programático que não valoriza o universo dos afro-descendentes e, portanto, não estimula a elevação de sua auto-estima; iv) a presença do racismo e do preconceito em sala de aula e no ambiente escolar, o que reduz o estímulo à continuidade dos estudos; v) a falta relativa de bons exemplos no mercado de trabalho que possam sinalizar melhores perspectivas de retorno profissional financeiro para aqueles que investem nos estudos.

O acesso ao Ensino Superior vem sendo um dos principais pontos de tensão no debate sobre as relações raciais no Brasil. Os indicadores existentes sobre o acesso à universidade mostram que isso não ocorre sem motivos. Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano, entre 1991 e 2000, a taxa bruta de freqüência ao Ensino Superior da população brasileira cresceu 72,9%,

passando de 10,1% para 17,5%. Já a taxa líquida de freqüência ao Ensino Superior passou de 4,36% para 7,5%. Durante esse mesmo período, a taxa bruta de escolaridade das pessoas desse grupo racial passou de 13,6% para 26,8%, ao passo que a proporção de brancos com idade entre 18 e 24 anos matriculada na universidade cresceu de 7,2% para 12%. Entre os negros, a taxa bruta de freqüência ao Ensino Superior passou de 6,96% para 7,12%, ao passo que a taxa líquida de escolaridade cresceu de 1,37% para 2,4%. Em números absolutos, essa taxa representa cerca de 800 mil estudantes negros, em um universo de 5,9 milhões de universitários. Esses dados indicam que a ampliação do número de vagas no Ensino Superior, ocorrida na última década, beneficiou mais os brancos do que os negros.

África, um continente plural

Feito esse retrato da realidade desigual de brancos e negros na sociedade brasileira contemporânea, cabe perguntar: qual deve ser a nossa postura? Se as condições não são iguais, devemos simplesmente aceitar a situação, sem dizer nada, e apenas nos lamentar?

Antes disso, cantemos outra canção:

> "Chega, chega ê, ê, ê ê, ô do negro dizer
> que sofreu e que chorou" [2]

É essa a perspectiva. Chega de dizer que o povo negro sofreu e chorou. Sabemos das atrocidades da escravidão, do racismo e, conseqüentemente, das desigualdades sociais e raciais deste país. Contudo, é com o propósito de enfrentá-las e aprendermos com quem não quis mais constatar o sofrimento e se ergueu, e se ergue, "além da dor", que precisamos transitar. Saber o que esse povo fez e faz, como se superou, como afirma positivamente a vida, que sabedoria carrega, como se organizou para estar aqui, a despeito de todo um processo de "embranquecimento" da população, que saberes construiu historicamente e como influenciou a humanidade.

Não queremos a alienação, nem queremos colocar o lixo da História debaixo do tapete. Queremos, sim, dizer: "Chega de nos fixarmos na dor, na carência, na subalternidade!" É urgente olharmos para os milagres de fé na vida, na existência, que o povo negro produziu. Esse é um dos nossos desafios.

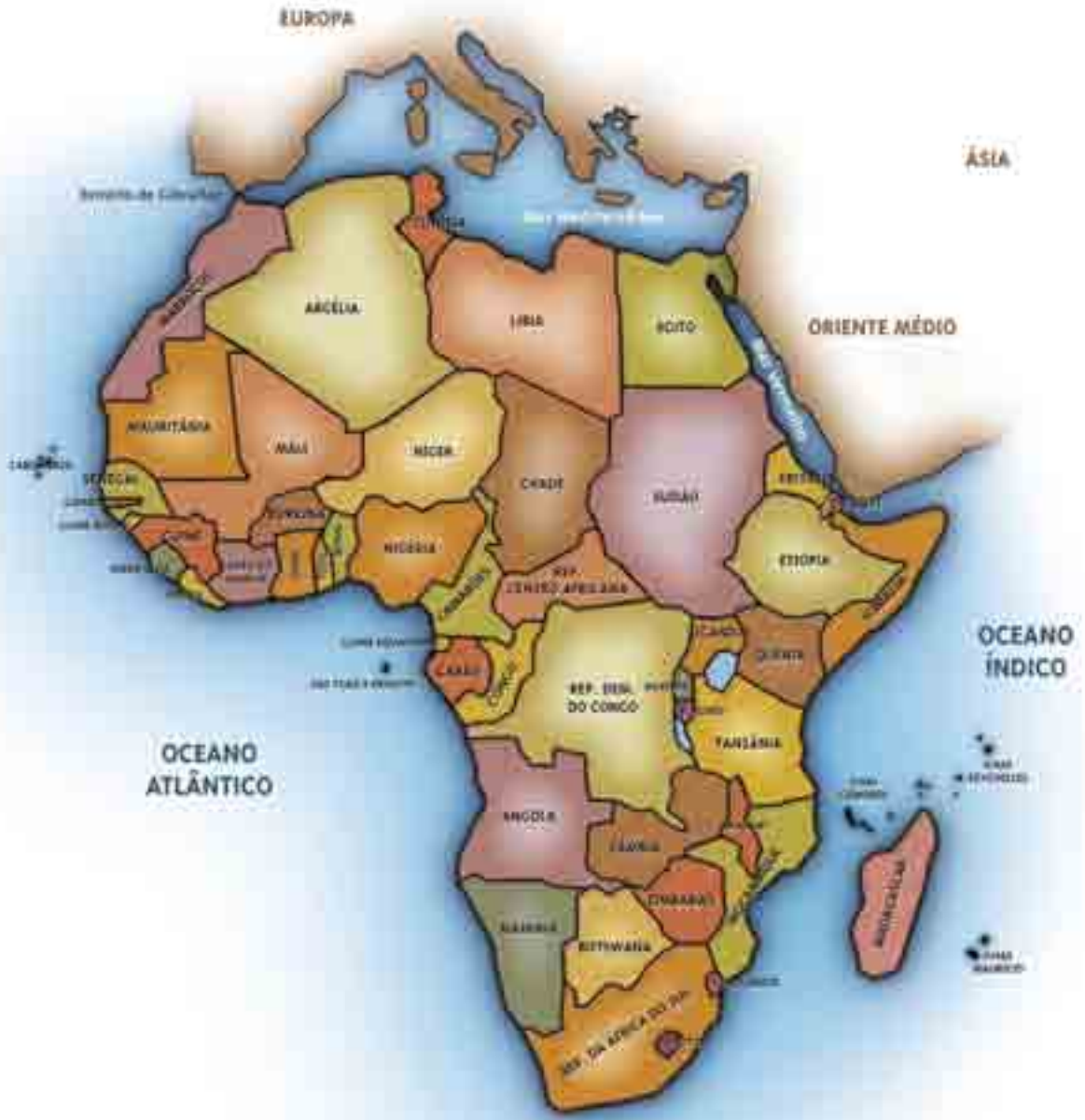
2 Música do bloco afro-carioca Agbara Dudu.

Uma outra música será evocada para enriquecer o trabalho de professores e professoras pesquisadoras: *Ao Povo em Forma de Arte*, escrita em 1978, por Wilson Moreira e Nei Lopes, para a Escola de Samba Quilombo, do Rio de Janeiro. Essa canção, para nós, é como um farol – ilumina vários caminhos que, embora destacados no singular, são plurais:

"(...) Há mais de quarenta mil anos atrás
A arte negra já resplandecia
Mais tarde a Etiópia milenar
Sua cultura até o Egito estendia
Daí o legendário mundo grego
A todo negro de 'etíope' chamou
Depois vieram reinos suntuosos
De nível cultural superior
Que hoje são lembranças de um passado
Que a força da ambição exterminou
Em toda a cultura nacional
Na arte e até mesmo na ciência
O modo africano de viver
Exerceu grande influência
E o negro brasileiro
Apesar de tempos infelizes
Lutou, viveu, morreu e se integrou
Sem abandonar suas raízes."

Allain Manesson-Mallet
Acervo: New York Public Library

Imaginem a África, um continente, uma enorme diversidade de pessoas, culturas, espaços, várias Áfricas num enorme continente... E o que sabemos dele? Vamos conhecer um pouco mais sobre essa história a partir do texto de Mônica Lima.



Como os tantãs na floresta

Reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil[3]

Por Mônica Lima

Em 9 de janeiro de 2003 foi aprovada a Lei nº 10.639, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira, bem como de História da África e dos africanos, nos estabelecimentos de ensino públicos e privados no Brasil. Esses conteúdos iriam incluir, ainda segundo o texto da lei, a luta dos negros no nosso país, a cultura negra brasileira e a contribuição dos negros na formação da sociedade nacional, como subtemas que passariam a ser necessários aos estudos de História do Brasil. Essa lei alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional e está em vigor.

Podemos procurar olhar com um certo distanciamento essa medida e nos perguntar: por que a necessidade de uma lei para fazer valer a presença de um conteúdo tão evidentemente fundamental na História geral, e em especial na História de grupos humanos que participaram diretamente da formação do nosso país?

Desde o início da construção do conhecimento sobre as sociedades humanas sabe-se que elaborar e dar sentido à História de um povo é dar a esse povo instrumentos para a formação de sua própria identidade, com a matéria-prima desta, que é a sua memória social.

A inclusão deturpada ou exclusão deliberada de algum aspecto dessa História pode implicar a criação de uma identidade ou de uma auto-imagem distinta da realidade daquele grupo humano, distorcida ou definida segun-

3 Texto modificado, tendo como base artigo da mesma autora: "Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil", Cadernos Penesb/UFF nº 5, 2005, pp. 159-173.

do elementos ideológicos distantes do real. A História do Brasil, ou melhor dizendo, da sociedade brasileira, é um exemplo claro: durante muito tempo a historiografia ocultou e ignorou a contribuição das sociedades e culturas africanas para a nossa formação social.

A raiz desse ocultamento estava na ignorância e no preconceito sobre a vida social e a história desses grupos humanos e, sobretudo, na necessidade de domínio sobre eles, com objetivos de escravizá-los ou colonizá-los. Essa raiz, portanto, se situava na própria história das relações estabelecidas com os povos africanos por parte dos grupos dominantes das sociedades, nas quais nossos primeiros historiadores se espelharam para construírem os saberes oficiais sobre o Brasil.

HISTÓRIA DOS AFRICANOS NO BRASIL E IDENTIDADE BRASILEIRA

A negação dessa História esteve sempre associada nitidamente a formas de controle social e dominação ideológica, além do interesse na construção de uma identidade brasileira despida de seu conteúdo racial, dentro do chamado "desejo de branqueamento" de nossa sociedade. Característico da segunda metade do século XIX, esse desejo ainda vigora dentro de alguns setores sociais mais retrógrados, embora a luta por mudanças no campo do ensino da História tenha criado embates ao longo do século XX.

A dificuldade em lidar com o tema parecia tanta que mesmo setores progressistas se recusaram durante certo tempo a fazer desta pergunta – por que a ausência de História da África e dos africanos no Brasil nos conteúdos escolares? – uma questão. Muitos acreditaram que a luta dos africanos, na África e no Brasil, deveria ser estudada dentro da categoria "luta dos dominados, dos oprimidos" ou qualquer outro título que queiramos dar à história dos excluídos. Portanto, não mereceria uma atenção especial em si – afinal, esse coletivo tão longamente ignorado pelos livros escolares não se definiria por outra coisa senão pelo lugar social que ocupava, ou seja, como trabalhador explorado. Assim, ao serem resgatadas as grandes massas para a História, entrariam, junto com todos, gloriosamente colocados em sua condição de protagonistas, os africanos e os afro-descendentes no Brasil. Estariam em seu devido lugar?

Nos livros didáticos de História do Brasil, de Geografia e de Integração Social, atualizados por essa visão que se pretendia progressista, surgiram muitos escravos dando duro nas *plantations*, vítimas da exploração orientada por interesses vinculados ao capitalismo em expansão, ou fugindo para os quilombos em alguns fugazes momentos de rebeldia – rebeldia esta quase impossível, dada a "enorme" capacidade de controle da chibata dos senhores. E, finalmente, no século XIX, voltariam a ser dignos de registro ao serem libertados pelos novos agentes do sistema econômico dominante, interessados nesse momento em transformá-los em consumidores. No século XX, se tornariam partes da massa trabalhadora, desaparecendo como tema específico e só voltando à cena em alguns poucos trabalhos em que se mencionava brevemente a cultura popular – nesses casos, contribuições como a capoeira e o samba apareciam vinculadas a esses grupos.

E quanto à História da África, como tema da História mundial, ela se vincularia ao período de acumulação capitalista, ou seja, apareceria como o lugar de onde se retiravam os escravos e, mais tarde, como local da expansão neocolonial, a partir de fins do século XIX. E era só. Os africanos, vítimas da cobiça de estrangeiros, se tornaram objetos da rapina, sujeitados à exploração, à dominação, à destruição, à escravidão, à opressão. E quando eram resgatados para a História como sujeitos, ainda que em andrajos, lutavam, mas perdiam sempre, gritavam, mas lhes calavam sempre a voz. E, afinal, sua chance de ocupar outro lugar na História parecia ser a de desaparecer em sua especificidade e surgir como parte da grande massa proletária que um dia tomaria o poder. Seria o suficiente?

A realidade mostrou que não. Os africanos pareciam continuar "coisificados" ou quase invisíveis. Mesmo quando eram louvados, como **Zumbi de Palmares**, ainda assim representavam um breve parágrafo na História. E sobre a África, então, tudo ainda era longe, longe mesmo, do outro lado de um imenso mar.

Zumbi dos Palmares (1655? - 1695)
Líder mais famoso da confederação de quilombos de Palmares, que se estendia pelos territórios atuais de Alagoas e Pernambuco. Assassinado em 20 de novembro de 1695. Em sua homenagem, a data de sua morte celebra o Dia Nacional da Consciência Negra.
Fonte: http:/www.acordacultura.org.br/herois

Se refletirmos sobre os destinatários principais do processo de ensino-aprendizagem, os estudantes, o que se continuava a fazer era dificultar a construção da auto-estima, por trazer uma imagem de nossos antepassados africanos sempre oprimidos, explorados e, finalmente, sempre derrotados – mesmo quando rebeldes e inconformados. Quem gostaria de se identificar com essa imagem? E, além do mais, tratava-se de uma falsa imagem, se não em seu todo, ao me-

nos em parte. A historiografia recente trouxe dados para rever essa visão. Resta fazê-la chegar às salas de aula – de muitas universidades e da Educação Básica.

PEDRAS NO MEIO DO CAMINHO

Podemos observar que até hoje existem, nos currículos dos cursos de História das universidades brasileiras, poucas disciplinas específicas sobre a África, assim como praticamente se ignora o tema nos estudos de História Geral do Ensino Fundamental e Médio. Ao tornar obrigatória sua inclusão na Educação Básica, estaremos frente a uma imensa dificuldade: que História será essa a ser apresentada, se a maioria dos professores em sala não teve contato com ela?

As visões mais comuns sobre a História africana ou se construíram com base em preconceitos etnocêntricos, apresentando a África como lugar atrasado, inculto, selvagem, terra da barbárie, ou supervalorizando o seu papel de vítima – do tráfico, do capitalismo, do neocolonialismo e assim por diante. Quanto ao primeiro caso, muito já se escreveu e se criticou. É certo, nunca o suficiente, pois o preconceito subsiste de diferentes formas, disfarçado em novas roupagens. Portanto, é importante desnudá-lo e combatê-lo, sempre que aparecer.

No segundo caso, há que se lembrar que a posição de vítima carrega em si um forte conteúdo de passividade, de impotência e de incapacidade de resistência, de atuação e de intervenção na História. Trata-se, pois, de se acostumar a ver os africanos sempre tratados como objetos e não como sujeitos da História. E isso compromete a compreensão de suas trajetórias.

O fato de populações inteiras terem vivido um longo processo de espoliação por parte de agentes externos, compactuados com agentes internos, não pode ser negado. Omitir suas implicações sociais dentro da própria África acaba por fortalecer uma idéia de que os africanos foram todo o tempo vítimas de um destino cruel, e não sujeitos históricos, envolvidos num processo gerador e aprofundador de desigualdades.

UNA, MÚLTIPLAS

É muito difícil falar da África no singular, ou de uma África no Brasil. São muitas as sociedades, diversas em seu desenvolvimento, em sua origem, em sua cultura. Muitas cores na África, muitas Áfricas no Brasil...

Sabe-se que a própria idéia de "africano" não existia entre os escravos e libertos brasileiros trazidos cativos do continente, antes do século XIX. Não que inexistissem identidades entre eles antes – ao contrário, havia, e foram descobertas, criadas e reforçadas. Mas a idéia de uma África como terra de todos, e de uma identidade africana, foi surgindo articulada às formas de reinvenção de identidades, característica dos oitocentos, originando-se nesse momento específico da relação com a sociedade dominante.

Da mesma forma, sabemos que, na luta pela libertação do jugo colonial na África do século XX, foi fundamental a criação de vertentes ideológicas que ressaltassem os aspectos comuns, como as idéias de negritude, de pan-africanismo, entre outras. Todas essas idéias tiveram um papel na História: o de negar os discursos dos colonizadores e de forjar integrações necessárias. Mas não eram verdades absolutas. Aqueles que as tomaram como verdades sem matizes logo se sentiram derrotados quando viram que pertencer ao continente como nativo não os fazia necessariamente irmãos uns dos outros.

No entanto, não há que se perder de vista os aspectos comuns, dentro de uma visão de totalidade, abrangendo amplas regiões da África. Podemos falar, sim, de grandes aspectos, de histórias compartilhadas, de longos tempos de interações e trocas. Regionalmente, em grandes áreas geoculturais e lingüísticas, isso foi e é perceptível. Assim como no Brasil, o contato entre povos de regiões próximas criou vocabulários e comunicação próprios, contribuindo para produzir novas estratégias de resistência. Somente a pesquisa histórica que se detenha sobre aspectos desse cotidiano, do tecido aparentemente difuso da vida dessas pessoas, pode trazer à luz a presença dessas Áfricas no Brasil. Hoje se caminha nessa direção, há boas pesquisas em curso, mas devemos ainda fazer tais notícias chegarem mais às salas das universidades e às salas de aula da Educação Básica.

Para descobrir essas Áfricas, também há que se despertar a curiosidade, aguçar o interesse, estimular a admiração. Portanto, é preciso trazê-las para den-

tro de espaços culturais e educativos. Ler, sim, mas também escutar, ver, assistir, participar e perceber o quanto as trazemos dentro de nós. E assim despertarmos o orgulho da nossa africanidade. E revermos nossos heróis famosos e desconhecidos – tudo isso por Zumbi de Palmares, e por muitos mais Antônios Minas e Joaquins Angolas, por **Manoel Congo**, e por tantas Marias Cabindas e Joanas Crioulas, por **Luiza Mahin**, por **André Rebouças** e por **João Cândido**. E tantos outros, muitos. Devemos celebrá-los, sim. Não como um retorno a uma história de nomes e datas, mas para criar referências.

Esses indivíduos, feitos cativos, poderiam ser identificados e tratados como mercadorias. Mas nunca se transformavam em mercadorias. Eram e sempre seriam pessoas, seres humanos, com sua força vital – seu axé. Com capacidade de resistir, de buscar maneiras de sobreviver, como também de procurar força interna para seguir em frente, para, na dura realidade, forjar um outro destino. Foram feitos escravos, sim, no sentido histórico e conceitual do termo escravo. Mas suas mentes, os saberes que possuíam, sua memória não caíram no cativeiro.

Devemos relembrar que a presença dos africanos no nosso país, trazidos para cá contra a sua vontade, separados de sua gente e postos longe de sua terra, é um dado histórico carregado de dramas e de dor, sem dúvida. Mas o impulso de vida, o brilho de seu espírito, a história que trouxeram com eles, sua cultura, seus saberes e conhecimentos técnicos também fizeram deles uma força de caráter civilizatório. Os africanos ensinaram aos habitantes do território brasileiro e das Américas escravistas muitas coisas fundamentais para a sobrevivência e o crescimento do chamado "Novo Mundo". E realizaram outras tantas criações, a partir de sua capacidade de aprendizado. Foram artífices, construtores, cirurgiões-barbeiros, cozinheiras. Foram agricultores que trouxeram plantas novas, que serviram e servem como alimento e remédio, e também introduziram diferentes técnicas de cultivo. Entre esses escravos havia artistas e músicos com novos instrumentos, ritmos e movimentos que encheram nossa terra de cores e sons – que hoje são tão nossos, tão brasileiros. E suas línguas modificaram o português, fizeram dele a língua nacional, levando-o pelo território, introduzindo palavras e tonalidades. E também trouxeram novas maneiras de se comportar nas relações familiares, de se relacionar com o sagrado, novos modos de celebrar e de se ligar aos antepassados, ou seja, posturas diante da vida e da morte. Todos esses conteúdos permearam a

André Pinto Rebouças (1838-1898)
Nasceu em 1838, na cidade baiana de Cachoeira. Formou-se em Engenharia no Rio de Janeiro e assinou projetos importantes, como o da Avenida Beira-Mar. Um dos fundadores da Sociedade Brasileira Contra a Escravidão, redigiu com José do Patrocínio o Manifesto da Confederação Abolicionista. Amigo de D. Pedro II, acompanhou o imperador ao exílio. Em Lisboa, foi correspondente do jornal inglês *The Times*. Em 1893, fixou-se na Ilha da Madeira, onde faleceu a 9 de maio de 1898. Fonte: www.acordacultura.org.br/herois

João Cândido Felisberto (1880-1969)
Nascido em 1880, na cidade gaúcha de Rio Pardo, aos 14 anos alistou-se na Marinha. Entrou para a História em 1910, ao liderar a Revolta da Chibata — movimento pelo fim dos castigos corporais impostos aos marujos. Fonte: www.acordacultura.org.br/herois

Luiza Mahin
Revolucionária baiana de origem daomeana, daí seu nome étnico. Tornou-se livre por volta de 1812. Apoiou várias revoltas de escravos. Na repressão à grande Revolta dos Malês, em 1835, teria fugido para o Rio de Janeiro, onde foi presa e provavelmente deportada para a África. Mãe do poeta Luís Gama. Fonte: *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*, de Nei Lopes.

Manoel Congo (?-1839)
Líder de um quilombo organizado na região de Vassouras (RJ) que chegou a abrigar mais de 400 escravos. O reduto foi destruído em 1839 por tropas federais e Manoel Congo foi enforcado.
Fonte: *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*, de Nei Lopes.

sociedade brasileira, transformaram-se e a transformaram. Por isso, hoje todos somos herdeiros dessas culturas.

RECONHECER, RECONHECER-SE...

Não há receitas prontas, não existe um "como fazer", e por isso percebe-se a necessidade de muitos espaços de discussão e troca intelectual – e não apenas entre os reconhecidos como "intelectuais", mas com os movimentos sociais. Não podemos, a despeito da exigência da lei, sair repassando nas nossas salas de aula informações equivocadas, ou tratar o tema de uma maneira folclorizada e idealizada. Esse é um grande temor: repetir modelos para fazer com que esses conteúdos curriculares fiquem parecidos com os que já trabalhávamos ao tratarmos da História e das contribuições culturais comumente estudadas é um caminho fácil e perigosíssimo. São temas diferentes e sua abordagem necessariamente deve ser diferenciada.

Nossos alunos certamente terão muito a dizer, mas devemos ter um imenso cuidado com o senso comum, que pode surgir tanto para desvalorizar como para criar mitos – os quais, ao se desfazerem, redobrarão o peso da desilusão e do desgaste da auto-estima. Trata-se de um equilíbrio delicado entre o resgate de uma História que deverá servir para elevar o orgulho de pertencer a ela e a valorização de posturas estreitas que tendem a criar esquemas explicativos maniqueístas.

Enfim, fica sempre a questão central: como e o que introduzir a respeito desses temas (História da África, dos africanos no Brasil) em nossos currículos escolares?

Em primeiro lugar, é fundamental formar-se, atualizar-se nos temas, e não partir do pouco que se sabe para ocupar um lugar que nunca esteve ocupado. Temos a responsabilidade de tratar com muito profissionalismo esses conteúdos. Devemos estudar, procurar leituras específicas e, sempre que possível, capacitar-nos em cursos e em discussões acadêmicas. Nossas precárias condições de trabalho e de vida não podem justificar uma ausência de esforço nesse sentido – estamos falando da reescritura de uma História que nos foi negada, estamos lidando com a base de uma identidade que está

para ser reconstruída. O que está em jogo é mais do que nossa competência – é o nosso compromisso.

UMA NOVA DIMENSÃO DA NOSSA HISTÓRIA

Para os professores de Educação Básica, algumas sugestões de caráter geral. Na Educação Infantil, tempo dos primeiros passos na vida social, seria importante semear atitudes positivas e, pela via do lúdico e do afeto, estimular o contato, a admiração, o encanto pela estética e pelo imaginário africano e afro-descendente. Brincadeiras e brinquedos, cantigas e muita "contação" de histórias que falem, lembrem e se refiram ao mundo negro servirão como meios para romper ou evitar que se construam barreiras e preconceitos.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, podem-se introduzir temas da cultura africana e afro-brasileira também através de lendas, contos, cantigas, brincadeiras, mas já inserindo mais aspectos de conteúdo histórico. Existem bons livros de literatura infantil para tomar como referência. E, nas aulas de Integração Social, falar da presença dos africanos na História do Brasil para além da reação à escravidão: levá-los a ver marcas dessa presença viva nas músicas, nas festas, no vocabulário, nos hábitos alimentares. Os africanos, além de mão-de-obra, eram seres que produziam cultura – mas não basta dizer, isso tem de ser algo vivido para começar a abalar as velhas estruturas dos preconceitos, as quais se alimentam da ignorância. Vamos festejar as Áfricas que habitam em nós !

No segundo segmento do Ensino Fundamental, já podemos trabalhar com conteúdos mais precisos, falar da Pré-História – questionando o termo, pois não é a escrita que cria a História – como o tempo do processo de hominização, que se deu na África antes que em outros lugares do planeta. Explicar os porquês, falar dos primeiros *homo sapiens* africanos que saíram a povoar o mundo... Não deixar passar todo o esplendor e a pompa do Antigo Egito – tema que fascina nessa idade –, lembrando sempre que esse país fica na África, algo que parece tão óbvio, mas que acaba sendo esquecido. Certamente o Egito era também lugar de desigualdades – quem disse que os africanos não as viveram em sua terra? Procurar lembrar os grandes reinos do Sudão Ocidental, que durante a Idade Média ergueram cidades, com universidades, mercados de livros, contatos com o

Oriente e a Europa – e encantaram tantos viajantes e despertaram a cobiça de outros povos com suas minas de ouro. E, certamente, ao estudar o tráfico de escravos, não se limitar a falar do intercâmbio de pessoas por riquezas, mas também das riquezas transportadas por essas pessoas dentro de si, no maior processo de migração forçada da História da humanidade, que levou a uma verdadeira diáspora africana pelo Novo Mundo. Levá-los a perceber, a sentir e a ver que os africanos contribuíram com sua cultura, seus conhecimentos, suas línguas para a produção do que veio a ser a sociedade brasileira – ou seja, trouxeram-nos os bens imateriais de sua civilização, além da força e beleza de seus corpos.

No Ensino Médio, ao retomar alguns conteúdos, é adequado debater as grandes visões, situar o surgimento do racismo como projeto científico e político, utilizando estratégias que permitam aos alunos construir e desestruturar idéias através de pesquisas, júris simulados, dramatizações. E sempre assinalar a "fratura exposta" da desigualdade racial brasileira. Nunca é demais repetir: nossa pobreza tem cor, nossa exclusão tem cor. Esses dados, porém, não devem ser naturalizados. Assim como eles foram fruto de uma História, fazer uma outra História pode mudar o quadro.

Outro ponto fundamental de caráter geral no ensino da História da África e dos africanos para estudantes brasileiros é pensar formas de ampliar sua dimensão, dando destaque aos aspectos da afro-americanidade e introduzindo elementos que aproximam e diferenciam essa parte da nossa História da História dos afro-descendentes em todo o continente. Sabemos que temos uma História comum não apenas entre África e Brasil, como entre os africanos e seus descendentes nascidos no Novo Mundo, na América como um todo. E não apenas essa História nos une, como também as reflexões sobre os projetos de formação das identidades nacionais no continente.

Sabemos que nossa memória constrói nossas percepções sobre nós mesmos e sobre os outros – voltando a dizer: constrói nossa identidade. Cabe a nós multiplicar iniciativas como esta e fazer com que haja desdobramentos concretos, e que se estimule a pesquisa, a formação, a produção sobre esses temas. Trata-se de resgatar a História da África e, de uma certa maneira, africanizar a História do Brasil. Que a nossa História possa soar profundamente, como o som dos tantãs na floresta, espalhando notícias, celebrando os vivos, os mortos e os que virão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELUCCI, Beluce. **Introdução à História da África e da Cultura Afro-Brasileira**. Rio de Janeiro: CEAA-Ucam/CCBB, 2003.

LOVEJOY, Paul. **A Escravidão na África. Uma História de Suas Transformações**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MATTOS, Hebe. "**O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil**", in ABREU, Martha e SOHIET, Rachel. *Ensino de História. Conceitos, Temáticas e Metodologia*. Rio de Janeiro: Faperj/Casa da Palavra, 2003, pp. 127-136.

MUNANGA, Kabengele. "**Construção da identidade negra no contexto da globalização**". *Cadernos Penesb*, nº 4. Niterói: Editora da UFF, 2002, pp. 61-83.

OLIVER, Roland. **A Experiência Africana. Da Pré-História aos Dias Atuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

PRIORE, Mary del e VENÂNCIO, Renato (orgs.). **Ancestrais: uma Introdução à História da África Atlântica**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

REIS, João José. **Rebelião Escrava no Brasil. A História do Levante dos Malês**. São Paulo: Cia. das Letras, 2003. (reedição ampliada)

SILVA, Alberto da Costa e. **A Enxada e a Lança. A África Antes dos Portugueses**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. 2ª ed.

_____. **A Manilha e o Libambo. A África e a Escravidão, de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

SLENNES, Robert. "**Malungo, Ngoma vem! África coberta e descoberta no Brasil**". São Paulo, *Revista da USP*, nº 12, dez/jan/fev 1991/1992, pp. 48-67.

SLENNES, Robert. **Na Senzala, uma Flor. Esperanças e Recordações na Formação da Família Escrava**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SOUZA, Mônica Lima e. "**A África na sala de aula**", in *Nossa História nº 4*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004, pp. 84-87.

THORNTON, J. **A África e os Africanos na Formação do Mundo Atlântico**. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004.

Heróis anônimos de nossa História

No ritmo dos tantãs da floresta, nas palavras cantadas que apontam um caminho de reconhecimento da nossa africanidade, encontramos um espaço de reflexão. Sem ele, não é possível buscar as melhores fontes de informação sobre a História da África e da cultura afro-descendente.

Precisamos valorizar o esforço de quem procura recuperar os relatos das contribuições de origem africana para o modo de vida dos que vivem na América. Mais do que perceber nesse gesto o trabalho do bom professor/da boa professora, devemos entendê-lo como algo fundamental para interromper esse processo de apagamento, de alienação em relação aos valores e às formas de expressão dos descendentes da África, presentes em nosso dia-a-dia, porém quase sempre relegados ao segundo plano.

Sabemos o quanto a humanidade perde com esse apagamento, essa subalternização e invisibilização... Precisamos sair em busca do saber. Que legado, que responsabilidade assumimos ou reafirmamos com este projeto!

A Escola de Samba Quilombo, do Rio de Janeiro, mostrou a história das suas origens, a história do modo africano de viver, em forma de arte popular. E nós, como trabalharemos esses conhecimentos? **A Cor da Cultura** compartilha ações e convida você, como professor/a pesquisador/a de sua própria prática, a descobrir novos e impensados modos de trabalhar pedagogicamente esses conhecimentos. Afinal, somos sujeitos da nossa prática e sujeitos coletivos.

Até recentemente, uma das justificativas para o longo tempo que durou a escravidão negra no Brasil era a falsa idéia de que os africanos se submeteram à escravidão, o que é contraditório, na medida em que temos o registro

histórico das rebeliões e das permanentes fugas do cativeiro. No imaginário popular, grilhões e correntes aparecem como símbolo da escravização de pessoas em nosso país. Se houve tanta necessidade de repressão, é porque houve insubordinação ao regime escravocrata.

Na riqueza da canção de Wilson Moreira e Nei Lopes, temos um caminho para a descoberta de uma História do Brasil submersa, a História de um povo que *"Apesar de tempos infelizes/Lutou, viveu, morreu e se integrou/Sem abandonar suas raízes"* . Que História é essa, ou que histórias são essas que muitos de nós desconhecemos? Quem foram e quem são esses heróis e heroínas negros e negras, que cotidianamente afirmaram e afirmam sua existência, sublevando-se contra um sistema racista, elitista e opressor, que tem marcado a História do nosso país? **A Cor da Cultura** apresentará algumas dessas personalidades, mas nosso cotidiano, nossa história, nossa vida estão permeados de exemplos de heróis e heroínas que não cessam de brotar. Acionando nossa memória, podemos ampliar nossas referências – é só não ter vergonha da nossa africanidade e poder dizer sorrindo, com o orgulho que passa pelo nosso coração:

Ela é cidadã negra brasileira.
Eu sou cidadão negro brasileiro.

Vamos lá?

Programa Heróis de Todo Mundo

Sujeito, corpo e memória

Por Nelson Olokofá Inocêncio

Pensar as relações entre sujeito, corpo e memória para compreender a população negra no Brasil requer uma disposição para analisar como as identidades dos sujeitos, suas formas de representação e suas estratégias de sobrevivência se articulam em condições adversas que, via de regra, afetam de modo devastador esse segmento específico em nossa sociedade.

Ao apresentarmos um texto que sirva de referencial para docentes envolvidos no projeto **A Cor da Cultura**, esperamos tratar não apenas de um conteúdo, mas permitir que a sua abordagem provoque mudanças substanciais nos modos de ver e ler a cultura brasileira, sobretudo no que tange às suas contradições.

Acreditamos, sinceramente, que um projeto com tamanha relevância deva efetivamente abalar valores retrógrados empedernidos no curso da História, colocar sob suspeita paradigmas excludentes, mantenedores de concepções antidemocráticas, e por fim explicitar questões básicas que dão forma e conteúdo à cultura do racismo.

As condições que os sujeitos assumem na contemporaneidade apresentam contornos muito distintos daqueles que outrora foram mais significativos. Segundo Stuart Hall, devemos analisar basicamente três estágios que demarcam de maneira diferenciada a idéia de sujeito. Nesse sentido, poderíamos falar no sujeito do Iluminismo, vinculado a uma idéia de indivíduo centrado, unificado, racional e contínuo. Posteriormente a essa concepção, uma outra, baseada no sujeito sociológico, passou a ter visibilidade. Esta investia na imagem do indivíduo autônomo, auto-suficiente, cuja formação resultava das experiências com outras pessoas. Contudo, nas sociedades contemporâneas, esse processo identitário que plasmava a noção de sujeito acabou se tornando provisório, variável e problemático. É o instante em que começamos a perceber a insustentabilidade de algumas concepções

anteriores. Não se vislumbra mais um sujeito com uma única identidade, absoluto e imune a crises existenciais, porém, portador de várias identidades que coexistem, às vezes, em conflito.

Assim, quando tratamos da construção do sujeito, por exemplo, no seio das comunidades negras, temos inevitavelmente que considerar as vinculações entre pertencimento racial, relações de gênero e condição social, na medida em que várias das representações explicitadas pelo segmento em questão são decorrências da articulação entre as identidades de raça, gênero e classe, as quais exigem de nós um olhar mais complexo acerca do que vem a ser a diferença para os sujeitos que constituem a diáspora africana.

Compreender as condições em que os indivíduos aqui focados pensam de si próprios ou são pensados a partir dos estereótipos produzidos pela cultura hegemônica ocidental tornou-se um exercício imprescindível para a superação das barreiras que sustentam a exclusão racial. Mesmo diante de uma variação conceitual que engloba pessoas denominadas de mulatas, crioulas, pretas, quilombolas, afro-brasileiras, negras, é fundamental sabermos que as identidades desses sujeitos resultam não apenas das possibilidades, mas também dos limites para eles estabelecidos.

O CORPO COMO REGISTRO

Podemos abordar o corpo sob dois aspectos. Um seria o corpo coletivo, integrado e que dá sentido à própria noção de identidade. O outro seria o corpo dos indivíduos, mulheres e homens, que acumula registros das vivências e – por que não dizer? – das agruras de experiências proporcionadas pela subalternização histórica.

Sobre o corpo coletivo, o que devemos enfatizar é a sua importância enquanto mantenedor de valores herdados de sociedades africanas. Se nos remetemos ao contexto das comunidades-terreiro, situadas nos templos de religiões de matrizes africanas, ou ao contexto das comunidades quilombolas, haveremos de constatar, em larga escala, que a permanência e a resignificação de alguns elementos culturais auxiliam na explicação do que vem a ser resistência negra.

O corpo coletivo está para a população negra como a chuva para a colheita. Absolutamente necessário. Apesar das crises de identidade a que pessoas negras são constantemente submetidas, o espaço das interações coletivas continua a exercer um papel importante enquanto referencial identitário dos grupos marginalizados em função de questões sociorraciais. Óbvio que tudo isso enfrenta os apelos da sociedade de consumo e, circunstancialmente, sucumbe a eles.

Sobre o corpo de mulheres e homens negros, permanentemente vinculados a conceitos problemáticos como exótico e primitivo, revelando um estranhamento que não se esgota, algumas considerações são cabíveis. Nossa sociedade naturalizou o processo de embranquecimento e por essa razão se imagina branca. Os indivíduos negros a ela condicionados, geralmente, não têm dúvidas de possuírem um corpo que em muitas situações se torna um verdadeiro fardo. Isso independe de formação política ou ideológica.

As reações produzidas pelas pessoas que experimentam esse drama, em certos momentos, se refletem no tratamento dispensado ao próprio corpo, seja transformando-o em um signo político a partir da assunção de sua africanidade, seja ajustando-o aos padrões estéticos eurocêntricos como forma de se adequar ou passar incógnito diante do olhar hegemônico. Algumas estratégias de representação são mais perceptíveis que outras. Vale dizer que, entre o conformismo e a resistência, mulheres e homens negros vão sobrevivendo em uma luta constante pela afirmação das suas identidades.

Os estereótipos atribuídos a esses corpos inibem suas existências. No Brasil, não é difícil observar tal fenômeno. Há pessoas negras que, tendo assimilado a ideologia do recalque, manifestam-na pela postura física ou pelas idéias que incorporam. Em contrapartida, o ativismo negro tem proporcionado outras situações interessantes, como, por exemplo, o aumento da auto-estima com base nos referenciais estéticos africanos.

Ao tratarmos dos corpos nas suas dimensões coletiva ou individual, precisamos ter a percepção de como eles foram historicamente e socialmente construídos. A própria noção de raça, fluida entre nós, está fortemente ligada a essa construção, a essa maneira como a população negra é vista e significada no nosso contexto específico.

A alusão problemática ao corpo dos indivíduos em questão, ou a partes de seus corpos, como o cabelo, a boca, o nariz, a pele, os músculos, o sexo, nos obriga a considerar os efeitos perversos da violência simbólica e nos leva a perceber em que medida essa violência simbólica acaba fomentando a violência física.

DOMÍNIOS DA MEMÓRIA

Para o Brasil que se configurou como uma sociedade ocidentalizada, a idéia de cultura sempre esteve associada a determinados marcos, como, por exemplo, o domínio da escrita. Em função disso, civilizações milenares africanas foram subestimadas por se constituírem em sociedades ágrafas. Além do mais, as experiências compartilhadas no Novo Mundo entre grupos étnicos africanos, seqüestrados do continente de origem, se sustentaram freqüentemente no registro oral. Portanto, falar de memória das coletividades negras implica a identificação de mecanismos não-ocidentais de manutenção dessa memória.

A tradição oral está presente nos espaços de interação da população negra de modo a revigorar o espírito, alimentar a identidade e fortalecer o pertencimento. Por tais motivos, as narrativas tendem a trabalhar o contato entre gerações, considerando que o passado pode efetivamente explicar o presente e contribuir para reflexões sobre o futuro. Essa dimensão é da máxima relevância para que as coletividades não rompam seus elos.

Um dos exemplos mais significativos das estratégias de construção da memória das populações afro-brasileiras foi o ressurgimento de Zumbi dos Palmares na cena nacional como herói da resistência negra, após séculos de esquecimento ou tratamento indevido, proporcionado pela historiografia oficial.

A leitura contra-hegemônica de Zumbi não estava nos registros coloniais, tampouco nos livros que durante tanto tempo nos formaram. Na verdade, a resistência mítica de ícones como Zumbi, a rainha N'Zinga, **Chico Rei**, constantemente celebrados em nossas tradições populares de matrizes africanas, foi mantida no seio das coletividades que desenvolveram formas capazes de fomentar a memória coletiva no que diz respeito ao valor de tais referenciais. Como diria o ativista, pesquisador e artista da causa negra,

Chico Rei (1709-1781)
Segundo relatos, nasceu no Congo, onde teria sido um misto de monarca e sacerdote – Galanga. Foi capturado e vendido ao Brasil, com toda a sua corte, em 1740, ficando em Ouro Preto, Minas Gerais, onde recebeu o nome de Francisco. Trabalhando numa mina, conseguiu juntar dinheiro suficiente para comprar sua alforria e a de seu filho e, mais tarde, a própria mina. Com a renda, conseguiu alforriar mais de 400 escravos, que se tornariam seus súditos, além de construir as igrejas de Nossa Senhora do Rosário e Santa Ifigênia dos Pretos.

professor Abdias do Nascimento, "Zumbi nunca esteve morto". E é fato. No imaginário negro, sua existência e outras jamais se apagaram.

ARTICULANDO SUJEITO, CORPO E MEMÓRIA

A dignidade da pessoa negra está inevitavelmente vinculada a uma construção positiva do sujeito que enfrenta tensões e conflitos de identidade ocasionados pelo racismo. Nesse processo, os indivíduos que não sucumbiram à violência da exclusão, ou que foram parcialmente afetados por ela, procuram intervir no plano das imagens sedimentadas a respeito do seu grupo. A partir das experiências coletivas, eles passam a resignificar para si próprios a cultura a que pertencem. O corpo coletivo e o corpo individual também são repensados em tais circunstâncias e a perspectiva é que daí decorram posturas diferenciadas, qualitativamente mais avançadas.

Os atos que acabam dando forma e conteúdo ao que chamamos de consciência negra incluem ainda o resgate de valores próprios, o que só é possível desde que se reconheça a existência de uma memória que está na formação do sujeito e nas informações que os corpos, tanto coletivo quanto individual, armazenam.

Por essas razões, o sujeito negro está condicionado à sua corporeidade e à sua oralidade, enquanto codificadora da memória. Há muito ainda que se dizer sobre esse assunto. Todavia, para uma abordagem introdutória que atenda às necessidades imediatas dos docentes, dispomos aqui de algumas provocações necessárias.

O projeto **A Cor da Cultura**, que se fundamenta no uso das imagens, na busca por melhor compreensão das culturas negras e, por conseguinte, dos sujeitos que as formulam, deve tomar o processo de desconstrução das imagens negativas sobre esse segmento como prioritário. As breves argumentações apresentadas neste texto singelo sobre o sujeito, o corpo e a memória, focando a população negra, de algum modo se refletem em nossa cultura visual, que, inevitavelmente, expõe da maneira mais crua os limites da ignorância acerca de nossa diversidade étnico-racial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Emanuel (org.). **A Mão Afro-Brasileira: Significado da Contribuição Artística e Histórica**. São Paulo: Tenenge, 1988.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Made in África**. São Paulo: Global, 2001, 5ª ed.

GOMES, Nilma Lino. **Uma Dupla Inseparável: Cabelo e Cor de Pele**, in *De Preto a Afro-Descendente: Trajetos de Pesquisa Sobre o Negro, Cultura Negra e Relações Étnico-Raciais no Brasil*/Lúcia Maria Assunção Barbosa et al. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

Gostando Mais de Nós Mesmos: Perguntas e Respostas sobre Auto-Estima e Questão Racial. Vários autores. Amma/Quilomboje — São Paulo: Editora Gente, 1999.

HALL, Stuart. **As Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória.** São Paulo: Perspectiva/Belo Horizonte: Mazza, 1997.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. **Representação Visual do Corpo Afro-Descendente,** in *Entre Áfricas e Brasis*/Selma Pantoja (org.) *et al.* Brasília: Paralelo 15/São Paulo: Marco Zero, 2001.

SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade: a Forma Social Negro-Brasileira**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1988.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: as Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Videografia

Atlântico Negro: na Rota dos Orixás. Direção: Renato Barbieri. Itaú Cultural e Videografia, 54 min., 1998.

Kirikú e a Feiticeira. Direção: Michel Ocelot. Paulinas Multimídia, 70 min. 2002.

Marcha Zumbi dos Palmares: Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida - 1695-1995. Direção e roteiro: Edna Cristina. Ipê Vídeo Produção e Comunicação, 15 min., 1995.

Terra de Negro. Direção: Rubens Shinkai. IAP, Programa Raízes, Governo do Pará, 20min.

A herança africana está por toda parte

A pele, o cabelo, o sangue – o corpo todo, enfim – trazem uma informação, memória que devemos recuperar para compreender como podemos nos inserir, e os preconceitos que precisamos combater. Após discutir essas idéias, a partir do texto de Nelson Olokofá Inocêncio, podemos cuidar de outras "artes".

É fantástico saber que há mais de 40 mil anos a Arte Negra já resplandecia, e poder afirmar a existência de reinos africanos suntuosos. É maravilhoso descobrir que "Em toda a cultura nacional/Na arte e até mesmo na ciência/O modo africano de viver/Exerceu grande influência", como muito bem lembram Wilson Moreira e Nei Lopes na música *Ao Povo em Forma de Arte*.

O modo africano de ser/viver/conhecer/saber perpassa toda a cultura nacional, só que isso é camuflado e muitos de nós não sabemos. Nossa formação escolar dizia que dos africanos/negros aprendemos sobre culinária, danças... Hoje podemos dizer que essa influência está na ciência (que até pouco tempo era considerada um legado exclusivo dos portugueses), nos modos de curar doenças, na engenharia, nos modos de construir, na arquitetura, na estética, na culinária e – por que não? – na religiosidade, nas manifestações culturais e artísticas, na nossa brasilidade. Para valorizar e compreender todo esse legado, precisamos mais uma vez acionar nossos corpos, nossos sentidos e ver que esse modo africano de aprender envolve as pessoas na sua integralidade. Não se aprende só com a cabeça, mas com o coração, a cabeça (ori), os olhos, ouvidos, braços e pernas, com o nariz e com o corpo todo, que precisa do presente para acionar o passado e construir o presente e o futuro.

Se aprendemos com o corpo inteiro, podemos dizer que o mundo nos ensina, que a vida nos ensina. Tudo que tem vida, axé, energia vital nos ensina. Então, podemos aprender com músicas, contos, fábulas, culinária, orações, preces, danças, escritos, corpos... Tudo é ou pode ser fonte de aprendizagem, compreensão e pertencimento ao mundo, tudo pode ser fonte de conhecimento, aprendizagem e saber. O conhecimento pode ser encontrado nos livros, na experiência dos outros, no cotidiano, nas ruas, na vida.

É o que nos conta Raul Lody, percorrendo os vários aspectos de nossa vivência diária, toda ela permeada pelos elementos da cultura oriunda da África. As formas de expressão e o modo de vida africano estão definitivamente atrelados à nossa maneira de viver, apreciar arte, comer, vestir ou mesmo dançar. Leia e se reconheça!

Beleza e identidade

Sobre os patrimônios afro-descendentes

Por **Raul Lody**

Entre os povos do mundo em seus diferentes momentos históricos, situações sociais e estágios econômicos, constata-se que o que se entende por belo ou beleza diz respeito a motivos, temas e interpretações muito particulares. São maneiras próprias de compreender e de simbolizar o mundo próximo, a natureza, os mitos e os deuses, na descoberta de tecnologias e, assim, no encontro de soluções estéticas. Por meio de linguagens sensíveis, a beleza pode fazer o relato das trajetórias humanas, trazendo memórias e construindo dinamicamente o que se chama de identidade.

Se existem inúmeros conceitos de beleza, todos são, contudo, tradutores das culturas e dos desejos criativos do homem.

Falar a respeito de beleza e identidade tendo por base a África, um continente diverso, reunindo centenas de culturas e línguas faladas por milhões de pessoas que comunicam e transmitem formas especiais de ver o cotidiano, o sagrado, o meio ambiente, as etnias, o trabalho, enfim, a vida, é falar a respeito de um dos mais ricos lugares de tradição e de invenção do mundo.

Florestas tropicais, amplos litorais, o deserto do Saara, entre muitos outros ecossistemas, fazem os cenários das primeiras ocupações territoriais humanas, pois o continente africano reúne os mais antigos testemunhos de tecnologias e de arte do homem sobre a terra. Por isso, afirma-se: a África é a pátria do homem.

A África é lugar que abriga antigas civilizações, como a do Egito, que desde antes de 4000 a.C. testemunha conquistas nas ciências e nas artes (arquitetura, pintura, música, dança, literatura, escultura, gastronomia).

PATRIMÔNIO AFRO-DESCENDENTE RICO E DINÂMICO

Nos contrastes e nas peculiaridades de povos e etnias, a África é hoje um continente que experimenta guerras internas, grande seca e fome, embora seja rica em petróleo, ouro e diamante, entre outras reservas, alvos da cobiça internacional.

São mais de 800 milhões de habitantes que se comunicam por cerca de 400 idiomas e dialetos.

O contato de africanos com o Brasil dá-se a partir da presença do colono oficial português, profundamente africanizado pelas culturas Magreb, de povos muçulmanos do Norte do continente. Por mais de oito séculos, a Península Ibérica (Portugal e Espanha) foi dominada e também civilizada por sofisticados sistemas culturais e sociais dos afro-muçulmanos, orientando estéticas do morar (com valorização de jardins e de áreas verdes) e do vestir, além das muitas descobertas nas ciências, na navegação, na astronomia, nas tecnologias de trabalhar a pedra, a madeira, os metais, especialmente na ourivesaria, com a filigrana, entre outras formas de marcar e testemunhar o califado do Marrocos na Europa.

Com a escravização de povos da África a partir do século XVI, mais de 4 milhões de pessoas, por um período de 350 anos, foram trazidas para o Brasil. Inicialmente, grandes contingentes da África Austral, especialmente do antigo reinado do Congo e de Angola, com os povos bantus; depois, da Costa Ocidental, do Golfo do Benin; e ainda aqueles que chegaram da Costa Oriental, especialmente de Moçambique.

O Brasil, pode-se dizer, é um país biafricanizado. Inicialmente com a chegada do homem português, e, em seguida, com os contatos diretos com regiões do continente africano. Essa chegada ao Brasil dá-se para os trabalhos com a cana-de-açúcar, depois para extração de ouro, cultura do café, para serviços nas cidades e nos campos. Muitas culturas africanas se relacionaram e assim estabeleceram processos interafricanos de trocas, gerando esse rico e dinâmico patrimônio afro-descendente.

EM CADA DETALHE, MUITOS SIGNIFICADOS

Há um forte sentimento de integração e de fruição entre música, dança, comida, cores, texturas, objetos, palavras, gestos, religiosidade e outras formas de expressar e de realizar falas simbólicas a respeito das pessoas e sua história.

As realizações estéticas estão no corpo, no objeto, na dança, na história contada oralmente, no vestir, nos sons cantados ou executados em instrumentos musicais, nas casas, nos templos e nas demais expressões que unem o homem a seus repertórios simbólicos.

Assim, constroem-se estéticas que não são apenas exercícios de cópias ou de repetições isoladas da vida e dos costumes.

Por exemplo, o penteado feminino repete-se na escultura, que continua na máscara, ocorrendo o que se chama de arte enquanto forma permanente de comunicação entre os homens, e entre os homens e sua ancestralidade, entendendo o mundo, convivendo e interagindo na contemporaneidade.

As identidades sonoras afro-descendentes revelam memórias, trazem muitas estéticas musicais dos sistemas etnoculturais dos povos africanos no Brasil. Assim, são preservados estilos, repertórios, instrumentos musicais, estéticas de tocar e estéticas de cantar, ampliando percepções que vão muito além dos sistemas tonais de culturas do Ocidente, ganhando uso e representações de sonoridades integradas a outras linguagens que expressam afro-descendência.

A maioria dos instrumentos musicais é de percussão: **ingome**, **atabaque**, **adufe**, afoxé, **tamborim**, **agogô**, **gonguê**, faia (zabumba), casaca (reco-reco antropomorfo), adjá, **ganzá**, xaque-xaque (chocalho de flandres). Há também os de corda, como a rabeca e o **berimbau**, entre muitos outros.

Os sons integram momentos do dia-a-dia, têm grande revelação no tempo da festa, são fontes de contato religioso, assumem os espaços das danças, do teatro, das brincadeiras, sendo essencialmente lúdicos e comunicadores, assumindo funções de sociabilidade e exercícios de pertencimento.

Adufe
Instrumento de percussão, também chamado adufo. De origem moura, é espécie de pandeiro quadrado, sem os discos de metal, oco e de madeira leve, que se toca com os dedos, sustentado pelos polegares. Aparece em folia-de-reis, folia-do-divino, cururu (rural e urbano), fandango, xiba, congadas, moçambique, samba rural, dança-de-santa-cruz e algumas danças-de-são-gonçalo. Fonte: http://cf.uol.com.br/encmusical/

Agogô
Formado por dois cones de metal, um agudo e outro grave, ambos presos por uma mesma haste. É tocado com um bastão. Também encontrado nas manifestações religiosas afro-brasileiras. Fonte: www.acordacultura.org.br

Atabaque
Nome mais conhecido do tambor de origem africana. No Brasil, é tocado no candomblé, no afoxé, no partido alto, no jongo e nos sambas em geral. Fonte: www.acordacultura.org.br

Ganzá
Cilindro de metal ou bambu com pedrinhas no interior. Fonte: www.acordacultura.org.br

Gonguê
Espécie de agogô. Instrumento usado em danças como zambê e bambelô. Fonte: www.acordacultura.org.br

Nos adornos corporais, destaca-se a joalheria étnica, que é continuidade de memórias e retoma a valorização de materiais, cores, tecnologias, formas, usos e funções de objetos para representar diferentes momentos das pessoas em suas trajetórias sociais e culturais. O portar símbolos que identifiquem seus papéis sociais faz os indivíduos serem reconhecidos e integrados a seus grupos.

A própria escolha de búzios, palha-da-costa, tecidos confeccionados em teares artesanais, couro, contas e metais presentes em colares, brincos, pulseiras, nos trajes, nos calçados e bolsas e compondo também penteados já representa em si uma opção estética para adornar ou representar o corpo.

COMIDA REVELA CULTURA E TRADIÇÕES

Matrizes africanas, memórias remotas, memórias construídas sobre base africana no Brasil buscam ocupar lugares na sociedade complexa e multicultural, pois o assumir a beleza é também assumir lugares de pertencimento, de resistência e conquista da cidadania.

Sem dúvida, está na comida um dos mais significativos elos entre a pessoa e sua cultura, entre a pessoa e sua identidade.

Os ingredientes, as receitas, as maneiras de preparar, servir e comer indicam formas e estilos de traduzir povos, civilizações, sobretudo quando se trata da forte presença africana na mesa brasileira.

Azeite-de-dendê, pimentas várias – como, por exemplo, a pimenta-da-costa – e o quiabo são suficientes para ilustrar os muitos sabores que fazem nossos gostos, nossas escolhas, formando nossos paladares de brasileiros, uma verdadeira estética da alimentação.

Quiabo com frango, caruru, quiabada, refogados, **amalá**, saladas ou interpretações nordestinas da feijoada são algumas das muitas receitas de **quiabo** no Brasil, trazendo à boca a África e suas leituras afro-descendentes.

Berimbau
Instrumento musical de tradição africana constituído por um arco de madeira, preso por um fio de arame esticado. Em uma de suas extremidades, é colocada uma cabaça aberta, fixada ao arame e à madeira por um barbante. Para tocar, usam-se um dobrão ou uma pedra chata, na mão esquerda, e uma vareta de bambu, mais um caxixi pequeno, na mão direita. Fonte: www.acordacultura.org.br

Ingome
Também chamado angoma ou engono. Grande tambor de uma só membrana, usado nos candomblés bantos (angolas e congos) e também em certas danças como cocos e jongos. Fonte: http://cf.uol.com.br/encmusical/

Tamborim
Pequeno tambor agudo, próprio do samba carioca, tocado com uma baqueta. É também utilizado em outros ritmos. Fonte: www.acordacultura.org.br

Azeite-de-dendê
Óleo extraído da noz do dendezeiro, de larga aplicação na culinária e nos cultos afro-brasileiros. Na religião dos orixás, é substância fortemente portadora de axé. No simbolismo iorubá, representa o poder dinâmico dos descendentes de Oduduá. Fonte: Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana, Nei Lopes

Os pratos assumem estéticas próprias nas maneiras de servir, nos acompanhamentos de arroz, de pirões e farofas de farinha-de-mandioca, molhos de pimenta, entre outros. Há escolhas de utensílios, objetos de barro, de madeira, de louça, para cada receita que tenha no quiabo o principal ingrediente, como o amalá.

Na alimentação, há um encontro inicial com a imagem, a forma como formalmente é oferecido o alimento. Sabe-se que se come primeiro com os olhos, depois se come com a boca e todo o corpo, para então atingir o espírito.

Os elementos da comida (cor, textura, odor, temperatura e objetos complementares), bem como quantidades e maneiras de ingerir, trazem e ativam conhecimentos, reforçando memórias, pois o homem tem fome de símbolos.

Fora do continente africano, o Brasil é o país que reúne o maior número de afro-descendentes. Essa forte presença é fundamental na formação do povo brasileiro.

Quiabo
Hibiscus esculentos L., Originário da África, é também conhecido por quingomba e gombo em Angola, e gongo em outras regiões do continente.

Amalá
Comida sagrada do orixá Xangô. Feita de quiabos em rodelas e alguns inteiros, refogados no azeite-de-dendê, com cebolas,camarões defumados e pimentas, sobre pirão de inhame e complementado com *acaçás* – bolos de milho branco cozidos em folhas de bananeira –, tudo colocado em gamela redonda de madeira, assumindo estética própria das comidas dos candomblés.
Fonte: Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana, Nei Lopes

UM JEITO NOVO DE OLHAR O MUNDO

A liberdade de criar, de trazer novas referências visuais, sonoras, espaciais dá um sentido e um sentimento de que é possível vivenciar novos caminhos estéticos, além daqueles orientados pelo olhar europeu, ocidental, judaico-cristão. A África é um rico lugar de experiências estéticas que transitam desde as pinturas mais antigas, rupestres, primeiros testemunhos das expressões artísticas, até o mundo contemporâneo que recicla materiais, objetos, reinventando, atualizando formas, utensílios e usos, preservando, ao mesmo tempo, identidades, memórias coletivas e fundantes e ainda memórias pessoais, funcionais para o cotidiano e tudo que possa revelar pertencimento, inclusão e experiência cultural.

Os conceitos de beleza e de estética estão profundamente relacionados aos conceitos de pertencimento. Portar, usar, exibir, apropriar-se do belo é viver e transmitir esse belo.

A escolha de cores, de materiais, de objetos constitui-se em textos visuais, sonoros e plásticos que têm significados e sentidos para uma sociedade, uma etnia, um grupo cultural, assumindo identidades, tocando os territórios das diferenças. Justamente nessas diferenças é que são distinguidos os mais importantes sinais da pessoa e de sua história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMITINI, Carlos. **África: o Povo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

DEBRET, J.-B. **Voyage Pittoresque et Historique au Brésil ou Sejour d'un Artiste Français au Brésil, Depuis 1816 Jusqu'en 1831 Inclusivement**. Paris: Firmin Didot Frères, 1835. Tomo II, pranchas 22, 36; tomo III, pranchas 6, 7, 8, 15.

DEPESTRE, René. **Haite ou la Négritude Dévoyée**. AfricAsia, Paris, n. 6, p. 35, jan. 1970.

ESTERMANN, Padre Carlos. **Penteados, Adornos e Trabalhos dos Muílas**. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1970. Estampas 10 e 21.

INSTITUT CULTUREL AFRICAIN. **Traditional Handicrafts in Black Africa** — Bénin. France: AGEP, 1984.

LODY, Raul. **Dicionário de Arte Sacra & Técnicas Afro-Brasileiras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003, 319 p.

_____. **Formas do Sagrado: Afro-Descendência e Identidades. Continente Multicultural**, Recife, n. 4, 2002.

_____. **Jóias de Axé**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, 153 p.

_____. **O Povo do Santo: Religião e Cultura dos Orixás, Voduns, Inquices e Caboclos**. Rio de Janeiro: Pallas, 1995, 260 p.

_____. **Cabelos de Axé: Identidade e Resistência**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2004.

_____. **O Negro no Museu Brasileiro: Construindo Identidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

REDINHA, José. **Álbum Etnográfico Portugal-Angola**. [S.l.]: Edição do C.I.T.A., [19 ?].

_____. **Esboço de Classificação das Máscaras Angolanas**. Luanda: Ministério do Ultramar, 1961.

RUGENDAS, Moritz von. **Malerische Reise Brasilien**. Paris: Herausgegeben von Engelmann, 1835. Tomo II, pranchas 9, 10, 13, 14.

SOW, Alpha I. Prolegomenos. In: _____. **Introdução à Cultura Africana**. Lisboa: Edições 70, 1977, p. 17.

THE MUSEUM FOR AFRICAN ART. **Hair in African Art and Culture**. Nova York: Prestel, 2000.

Rever nossos conceitos é primordial

Com Lody, descobrimos que o sentido de pertencer a um lugar, sentir-se parte dele, depende, entre outras coisas, de como designamos o que é belo. Nossas escolhas são sempre influenciadas por uma gama de experiências que vai além do viver cotidiano, por vezes evocando formas de expressão historicamente presentes no meio social no qual nos inserimos. Sendo assim, que tal descobrir mais sobre esse patrimônio africano que se revela diariamente e como ele age sobre o nosso modo de determinar os parâmetros da beleza? Como mencionamos anteriormente, a proposta aponta para uma reflexão crítica de fato.

Embora a canção de Wilson Moreira e Nei Lopes seja uma obra de arte, não podemos deixar de problematizar algumas colocações. Afinal, são criações humanas – como o nosso projeto **A Cor da Cultura** – e, portanto, passíveis de falhas.

Por exemplo: "Reinos de nível cultural superior" – superior a quem? Quem disse? Por quê? É importante problematizar para desconstruir estigmas, estereótipos, preconceitos e discriminações, para aceitarmos o outro na sua integralidade, na sua humana complexidade e não-linearidade, não-previsibilidade. Não queremos adotar a lógica perversa e competitiva, que fala de "culturas melhores e superiores". Rever esses conceitos parece-nos um desafio.

Outro exemplo: será que esses reinos suntuosos são *apenas* lembranças que a força da ambição exterminou? Se, por um lado, a resposta é afirmativa, por outro, é importante destacar que o mais importante nesses reinos somos nós, os afro-descendentes, sobreviventes de um navio.

O caminho da crítica e da autocrítica nos ajuda a aceitar tropeços, contradições, erros, nossos e dos outros, a compreender para superar. Ajuda-nos a enfrentar algo que nos aprisiona, a vaidade narcísica exacerbada, os sectarismos e fundamentalismos e, conseqüentemente, os racismos. Ajuda-nos a aceitar e a acolher a nós mesmos e ao outro, aspectos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que ponham em evidência positiva a História e a cultura africana e afro-brasileira. A crítica e a autocrítica coletiva nos ajudam a enfrentar os racismos e preconceitos, as práticas discriminatórias e excludentes, a nos abrir ao diálogo, com seus caminhos imprevisíveis, a não nos furtarmos aos embates com as divergências e a buscarmos as convergências de opiniões. A crítica e a autocrítica nos permitem a troca, a cumplicidade e a alegria de construir coletivamente práticas pedagógicas inclusivas e potencializadoras da vida.

Agora, vejamos o que tem a nos dizer Cida Bento sobre a experiência de quem se propõe a discutir a forma de perpetuação das relações raciais no Brasil.

Aprendendo e ensinando relações raciais no Brasil

Por Maria Aparecida Silva Bento [4]

Este artigo procura focalizar, de maneira bastante sintética, alguns pontos que consideramos fundamentais na abordagem do tema das relações raciais com grupos mistos de negros e brancos. Os pontos destacados dizem respeito à experiência que o Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (Ceert) vem acumulando nessa seara, nos últimos 15 anos, e foram objeto de artigo publicado recentemente[5].

Há que se destacar inicialmente que, embora os impactos do racismo se manifestem de modo diverso na vida de negros e brancos, não é incomum a tendência a negar, fugir ou procurar esquecer as condições de discriminado e de discriminador. Ao discutir sobre racismo, as pessoas esperam "estudar", "compreender" uma opressão que "está lá" na sociedade, e não algo que as envolva diretamente, ou que envolva a instituição da qual fazem parte.

Nem sempre estão desejosas de admitir que, se são brancas, em alguma instância são beneficiárias do racismo. Por outro lado, a condição de negro discriminado, sempre associada ao insucesso, à incompetência e inferioridade, nem sempre é assumida prontamente. Dessa forma, esse tema pode provocar reações intensas e contraditórias, tanto em brancos quanto em negros, tais como dor, raiva, tristeza, sentimentos de impotência, culpa, agressividade etc.

4 Doutora em Psicologia pela USP. Diretora do Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (Ceert).

5 CARONE, Iray & BENTO, Maria Aparecida Silva (org). *Branquitude: o Lado Oculto do Discurso Sobre o Negro*, pp. 147-162, 2003.

Não raro, por conta desses sentimentos, surgem argumentações que visam desqualificar o debate, colocar em dúvida dados estatísticos sobre relações raciais que estejam sendo discutidos, tentativas de relativizar o problema com expressões que já se tomaram clássicas, do tipo "os gordos e os japoneses também são discriminados", ou, mais freqüentemente, de culpabilizar os próprios negros: "é, mas os próprios negros se discriminam, os negros não assumem sua identidade" etc. Os legados cumulativos da discriminação, privilégios para uns, déficits para outros, bem como as desigualdades raciais que saltam aos olhos, são explicados e, o que é pior, freqüentemente "aceitos", através de chavões que nenhuma lógica sustentaria, mas que possibilitam o não-enfrentamento dos conflitos e a manutenção do sistema de privilégios.

É fundamental uma leitura acurada dessas reações, uma vez que costumam ser manifestações acabadas da ideologia da democracia racial brasileira, que, como bem coloca Carlos Hasenbalg (1979), traz em seu cerne a negação do preconceito e da discriminação, a isenção do branco e a culpabilização dos negros. Essa negação aparece freqüentemente quando não queremos enfrentar uma determinada realidade, quer porque não desejamos nos ver como sujeitos de determinados tipos de ações, quer porque temos interesses, nem sempre confessáveis, em jogo, ou ainda porque aceitar a realidade do racismo significa ter de realizar mudanças. Mudar, por exemplo, no sentido de reconhecer que muitas vezes aquilo que orgulhosamente classificamos como mérito está, na verdade, marcado também pelo privilégio, ou seja, numa sociedade racializada ser branco sempre faz diferença, e mesmo entre brancos e negros que vivem a mesma condição financeira, simbolicamente, a brancura traz privilégios. Dito de outra maneira, negros nas mesmas condições que brancos não costumam ter as mesmas oportunidades, os mesmos tratamentos.

DEBATER RELAÇÕES RACIAIS, UM DESAFIO

O debate em torno da discriminação racial é mais facilmente aceito se o foco estiver sobre o negro. Caso o debate envolva as relações raciais e, conseqüentemente, o branco, o debate pode ser tido como alienado, que desconsidera macroquestões, como o neoliberalismo, a classe etc., e tudo passa a ser considerado como a expressão de "um racismo às avessas".

Enfim, há muitos desafios a serem enfrentados quando se discutem relações raciais, mas a experiência tem revelado que, de fato, esse tema é um potente mobilizador de forças de emancipação e libertação. E, nesse sentido, parte significativa dos pressupostos de Paulo Freire vem enriquecendo nossa abordagem, dentre eles:

- A visão daquele que introduz o tema, enquanto alguém que respeita, valoriza, incorpora e problematiza a experiência das pessoas.
- O processo de debate sobre o tema, visto como facilitador do desenvolvimento da consciência crítica e difusor de valores, tais como participação, democracia, igualdade e diferença.
- O processo de debate procura contemplar aspectos da realidade local dos envolvidos.
- A realização dos trabalhos sobre relações raciais é matizada pela vivência.

Oferecemos às pessoas imagens de livros, vídeos, trechos de depoimentos de brancos e negros sobre relações raciais, enfim, tudo o que possa ajudá-las a obter uma compreensão das causas do racismo. Por outro lado, enfatizamos também a realidade subjetiva que garante a sustentação e perpetuação dessa forma de opressão.

Dessa maneira, o trabalho tem incorporado palestras, leituras, pesquisas, exercícios simulados e discussões que visam explorar também o impacto subjetivo do racismo, tanto sobre o opressor quanto sobre o oprimido.

A última etapa do processo é sempre o planejamento da ação dentro da instituição.

DO CONTEÚDO

A linha mestra do processo procura rever importantes momentos da História do Brasil, particularmente a luta e a resistência negras durante e após a escravidão.

Esse processo é mais que uma revisão histórica ou uma desconstrução de mitos, uma vez que permite resignificar os grupos raciais e oferece condições para um movimento em busca de uma concreta redefinição de concepções e práticas no cotidiano.

A idéia de que ações racistas são esporádicas, ocasionais e fruto do desatino de um ou outro fanático racista é firmemente combatida com informações que denunciam o caráter estrutural do racismo à brasileira. Utilizamos diversas manifestações dos preconceitos e estereótipos raciais no cotidiano da vida educacional.

A abordagem da dimensão explicitamente subjetiva enfoca o processo de naturalização do preconceito e do estereótipo em nossa subjetividade, que torna a todos, voluntária ou involuntariamente, cúmplices de sua perpetuação.

Quando está muito próxima, a identificação da discriminação racial é ainda mais incômoda, pois provoca tensões em relações de solidariedade entre negros e brancos, muitas vezes construídas ao longo dos anos.

Há que se gerenciar a tensão. De um lado, de se reconhecer como branco – o que nem sempre é tão espontâneo quanto parece – detentor de privilégios concretos e/ou simbólicos, capaz de ações discriminatórias. De outro, há que se perceber enquanto negro, muitas vezes alvo de toda a carga pejorativa que a sociedade costuma atribuir a essa condição.

Constatar essa situação e reconhecer-se como alvo de discriminação racial normalmente ocorre quando já se pode arcar com toda a gama de sofrimento e de mudanças de perspectivas de vida que esse reconhecimento implica.

Com freqüência os negros sentem-se impelidos a rever as piadinhas, as brincadeirinhas sobre negros, típicas da democracia racial brasileira, com as quais conviviam cotidianamente, muitas vezes com custos altos para sua auto-estima.

Essa gama de questões está entre os desafios que precisamos enfrentar ao abordar a questão das relações raciais no Brasil, procurando, ao mesmo tempo, garantir o envolvimento de negros e brancos.

É importante focalizar ainda o substrato psicológico do racismo, ou seja, a função que o racismo tem na economia psíquica do sujeito racista, como, por exemplo, no fortalecimento de sua auto-estima, à medida que se coloca como superior diante de outro grupo, ou encontra um bode expiatório para suas próprias culpas e mazelas. Os conteúdos sobre a História da África, ou sobre a literatura africana, como nos ensina Munanga[6], necessitam ser abordados com muito cuidado para respeitar a belíssima diversidade que as caracteriza (países, línguas, religiões, arte, sistemas políticos etc.), ressaltando dimensões da unidade que permeia instâncias da cultura africana, sem reforçar mitos que reduzem ou deturpam a imensa riqueza desse continente.

Programa Nota 10

Não se pode ignorar também o fortalecimento da identidade dos negros brasileiros, impulsionado pelo conhecimento do continente africano e de sua cultura. Por outro lado, é fundamental focalizar a identidade branca, enquanto um processo ideológico. Nesse sentido, as vivências e a utilização de atividades participativas auxiliam a emersão de conteúdos que favorecem uma reflexão mais acurada.

IDENTIDADE RACIAL – UMA QUESTÃO IDEOLÓGICA

Segundo Janet Helms (1990), identidade racial é "um sentimento de identidade coletiva ou grupal baseado em uma percepção de estar compartilhando uma herança racial comum com um grupo racial particular... é um sistema de crenças que se desenvolve em reação a diferenciais percebidos no pertencimento a grupos raciais".

Em sociedades como a nossa, em que o pertencimento a um grupo racial é enfatizado, o desenvolvimento da identidade racial ocorrerá de alguma for-

6 Munanga, Kabengele & Gomes, Nilma Lino. ***Para Entender o Negro no Brasil de Hoje: Histórias, Realidades, Problemas e Caminhos***. São Paulo: Global/Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação – Coleção Viver, Aprender, 2004.

ma com qualquer pessoa. Dada a situação desigual entre brancos e negros nessa sociedade, não é surpresa que esse processo de desenvolvimento se desdobre de diferentes maneiras. Brancos e negros vivem processos muito diferenciados, são herdeiros beneficiários (concreta ou simbolicamente) ou herdeiros expropriados de um mesmo processo histórico.

Alguns pontos devem ser abordados, logo de princípio:

- Apesar de o impacto do racismo sobre os brancos ser claramente diferente do impacto do racismo sobre os negros, o racismo tem conseqüências negativas para todos. Ou seja, é um problema para negros e brancos.
- Não podemos responsabilizar as pessoas pelo que aprendem sobre racismo e preconceito, na família, na escola, nos meios de comunicação. No entanto, ao adquirir uma maior compreensão sobre esse processo, elas têm a responsabilidade de tentar identificar e interromper esse ciclo de opressão, e de alterar seu comportamento.
- É importante dar exemplos e enfatizar que é possível a mudança, tanto individual quanto institucional, no que diz respeito ao racismo. No entanto, essa mudança deve ser vista como um processo ao longo de toda a vida, que pode ter começado antes da participação no curso e, certamente, continuará depois que as aulas terminarem.

Embora esse tema seja bastante delicado, nossa experiência vem revelando que é impulsionador de processos de emancipação e de ampliação da perspectiva do que é cidadania, democracia e eqüidade no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Cidadania em Preto e Branco: Discutindo as Relações Raciais**. São Paulo: Ática, 1998.

Discriminação Racial e Resistência na Voz de Trabalhadores(as) Negros(as). Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1992.

CARONE, Iray, BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Psicologia Social do Racismo**. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e Desigualdades Sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HELMS, J.E. (ed.). **Black and White Racial Identity: Theory – Research and Practice**. Westport, CT: Greenwood, 1990.

PIZA, Edith. **O Caminho das Águas: Personagens Femininas Negras Escritas por Mulheres Brancas**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1998.

TATUM, Beverly Daniel. **Talking About Race, Learning About Racism: Applying the Theory of Racial Development Identity in Classroom**. In: Harvard Educational Review, v. 62, nº 1. Spring: Mount Holyoke College, 1992.

O papel de alunos e professores

Estão claras as dificuldades para tratar dos temas ligados ao preconceito racial em sala de aula. Entretanto, não podemos supor que existe uma outra alternativa. O racismo é algo prejudicial, não apenas para quem é vítima, mas também para quem é agente dele ou o reproduz. Negros e brancos — na verdade, quaisquer grupos étnicos — precisam conduzir esse debate a partir das premissas apresentadas por Cida Bento. Não só isso: o contexto da escola também há de mostrar outras possibilidades quanto à interpretação do aluno (e do professor) de seu próprio papel no mundo. Vamos ver como?

Programa Nota 10

Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade

Por Eliane dos Santos Cavalleiro

Como um passo decisivo rumo à promoção do respeito e da igualdade no ambiente escolar, a reflexão sobre a dinâmica das relações raciais vivenciadas nesse espaço não pode mais ser protelada, em especial por todos(as) aqueles(as) que se consideram ou ocupam o posto de educador(a). Uma vez reconhecida a presença do racismo, do preconceito e da discriminação racial na sociedade, temos de atentar para a reprodução desses problemas no cotidiano escolar. De fato, as experiências em sala de aula não estão alheias ao racismo e seus derivados; conectam-se às de muitos outros espaços, passando até mesmo por nossas residências, chegando aos nossos filhos, com ou sem a nossa permissão.

Há algum tempo, estudos e pesquisas apontam a presença de racismo e de discriminação racial em várias instituições socializadoras, como a escola, os meios de comunicação, a religião, o trabalho e, até mesmo, a família. Recentemente, os *sites* da internet tornaram-se mais um veículo para a estimulação do ódio racial.

No caso particular do sistema de ensino, tendo em vista que o racismo opera de maneira tanto consciente quanto inconsciente, as pesquisas acadêmicas indicam os profissionais da educação como agentes reprodutores da discriminação e do racismo no espaço escolar, desde aqueles que atuam em educação infantil, até mesmo aqueles que atuam em níveis escolares mais elevados. Não por outro motivo, a subjetividade e a afetividade nas relações estabelecidas no cotidiano escolar são aspectos a serem levados em conta quando da análise das desigualdades no desempenho escolar e das taxas de acesso e permanência entre crianças negras e brancas no cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, será também na escola que a criança aprenderá atitudes em relação ao seu grupo e a outros grupos raciais representativos em sua sociedade, que são sustentados pela família e pela sociedade mais ampla. Com isso, aprenderá de qual grupo racial é integrante, e disso derivará parte de sua identidade social. Nesse caminhar, a criança poderá ou não adquirir preconceitos raciais, pois as idéias preconceituosas presentes na sociedade em relação à raça são transmitidas da mesma maneira que todos os valores sociais: por gestos, palavras, atitudes cotidianas, e, em geral, dos mais velhos para os mais jovens.

> Os preconceitos fazem parte de uma tradição cultural que se transmite, por assim dizer, espontaneamente: as crianças adquirem-nos pelo contato com os seus professores, colegas, mestres da escola dominical (religiosa), e sobretudo com seus pais. Entre estes últimos, alguns não querem que suas crianças tenham preconceitos; outros, pelo contrário, inculcam-nos nelas, porque eles próprios foram educados na convicção de que é conveniente e natural tê-los. Eles o fazem agindo de uma certa maneira, exprimindo certas aversões, opondo-se a certas relações, formulando certos comentários, deixando entender que é ridículo ou vergonhoso fazer isto ou aquilo, etc. Acontece mesmo que os adultos fazem troça das crianças para melhor lhes despertar certos preconceitos. Mas, na maior parte dos casos, os adultos não têm consciência de que inculcam preconceitos nas crianças...
>
> **Rose**, 1960, p.180.

Portanto, devemos atentar para o fato de que a organização de uma sociedade racista conta com mecanismos estruturados de discriminação racial. Esses mecanismos se encontram presentes nos mais diversos fatores que colaboram para a socialização da criança, como enfatizado anteriormente. Ao realizarem a mediação entre criança e sociedade, podem proporcionar-lhes aprendizagens que enfatizam a hierarquia entre os grupos raciais, contribuindo para a propagação de valores, crenças e comportamentos racistas às futuras gerações.

A família, por seu turno, exerce grande influência na transmissão de valores e crenças a respeito dos grupos raciais, de maneira explícita ou implícita. Os familiares, fontes de socialização, reforçam normas e monitoram comportamentos em relação aos grupos. Além do mais, na Igreja, o ensinamento de valores e crenças racistas pode ocorrer de modo direto, pelo impedimento de participação igualitária às pessoas negras ou pertencentes a outros grupos excluídos, ou de maneira indireta, pela percepção, por parte das crianças, de tratamentos diferenciados às pessoas desses grupos, ou ainda, por meio da influência sobre os pais.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

No que diz respeito ao sistema de ensino em uma sociedade racista, as crianças brancas e negras – desde a educação infantil, por meio do currículo escolar – contam com uma série de atividades que, de maneira sub-reptícia, lhes apresentam atitudes e comportamentos socialmente hierarquizados em relação às pessoas pertencentes a diferentes grupos raciais. As crianças dispõem ainda dos meios de comunicação (televisão, jornal, filmes, livros, gibis, revistas, rádio etc.) como um importante influenciador para as atitudes raciais. Os programas televisivos constituem um mediador ímpar na apresentação de um mundo hierarquizado, com normas e valores demarcados em relação aos grupos raciais que compõem a sociedade.

Assim, a criança, no convívio social, pode ser levada a cristalizar sentimentos e idéias racistas. Dada a sistemática dessas relações, pode paulatinamente, mesmo sem se dar conta, incorporar um modo de pensar e agir em relação aos grupos raciais, a ponto de tomar como seus valores e crenças que lhe foram transmitidos por outros.

A observação desse processo, no que tange ao combate ao racismo, se mostra fundamental, na medida de sua importância na constituição do ser, pois ao término da socialização primária a criança terá construído um mundo subjetivo, bem como terá incorporado "papéis sociais básicos – seus e de outros, presentes e futuros" e adquirido "as características fundamentais de sua personalidade e identidade".

Nesse processo gradativo de desenvolvimento, a criança, além de aprender a "realidade objetiva", desenvolverá também uma subjetividade: aos poucos, tomará consciência de que possui características físicas e emocionais e atributos próprios – seu autoconceito –, elaborando imagens a respeito de si que a diferenciem das demais pessoas. No curso desse desenvolvimento, o autoconceito e a auto-imagem – a avaliação que o indivíduo estabelece em relação às suas características próprias, bem como aos seus atributos –, de maneira dinâmica, integrarão a construção da identidade, que incluirá ainda elementos fundamentais, como o gênero e a raça.

O autoconceito é moldado por uma experiência particular – sem igual –, em um sistema interativo que inclui a família e sua cadeia social primária de amigos e família e organizações significantes. As visões desse coletivo e o que produzem, como as políticas e práticas sociais, tanto estabelecem as percepções e respostas individuais quanto eventualmente determinam as bases de avaliação do autoconceito. Nesse sentido, o autoconceito que emerge nesse processo influencia o desempenho e a performance individual na escola e na vida.

Isso significa dizer que a sociedade, por meio das relações sociais estabelecidas pelos indivíduos, exerce forte influência na formação de qualquer identidade, uma vez que esta mantém estreita relação com fatores sociais (gênero, raça, classe social) e físicos (o corpo, com suas características físicas).

> Cada pessoa constrói o seu modo próprio de ser, viver, conviver, isto é, a sua identidade, ao ir pondo sentido nos objetos, nos acontecimentos, nas relações entre as pessoas, entre elas e a natureza. Esse gesto, renovado continuamente ao longo da existência, de significar o mundo, se produz no ambiente da família e da comunidade, sendo informado pela classe social, pelos grupos de gênero e de raça de que se faz parte.
>
> **Silva**, 1991, p.182.

Esse processo de construção de identidades vem sendo tratado nas mais diversas áreas, especialmente na Filosofia, na Psicologia e na Antropologia

Social. No entanto, quando buscamos trabalhos que considerem as especificidades da identidade dos(as) negros(as) brasileiro(as), deparamos com uma amostra exígua.

A questão é que as identidades vêm a ser um contínuo sentimento de individualidade que se firma a partir de dados biológicos e sociais. Denotam características, ao mesmo tempo, subjetivas e objetivas, individuais e sociais, podendo ser entendidas como produto de uma construção e de uma transformação das relações sociais. Resultam de um processo dialético em que o indivíduo é co-produtor tanto da sociedade quanto de si mesmo.

Própria e peculiar às condições em que se vive, a identidade resulta, portanto, de um processo construído a partir de elementos históricos, culturais, religiosos e psicológicos.

> A identidade é, antes de tudo, resultado de um processo histórico-cultural. Nascemos com uma definição biológica, ou seja, homens ou mulheres. Ou nascemos com uma definição racial: brancos ou negros. E sobre essas definições sexuais e raciais se construirá uma identidade social para esses diferentes indivíduos, homens e mulheres, negros e brancos.
>
> **Carneiro**, 1993, p. 3.

Para Goffman, a identidade é constituída de três dimensões interdependentes: a) identidade social – categorias e atributos que os outros conferem ao indivíduo; b) identidade pessoal – os dados e os itens biográficos; e c) identidade do eu – as concepções e sentimentos que o indivíduo adquire em relação a si. Essas são dimensões que constituem unidades em constante movimento. Assim, concebida como um processo dinâmico, a identidade possibilita a construção gradativa da personalidade no decorrer da existência do indivíduo.

Para diversos autores, existe uma contínua dialética entre o organismo e a identidade, que afeta cada fase da atividade humana. Essa dialética, construtora de realidade, existe desde o início da socialização e continua em de-

senvolvimento ao longo da existência do indivíduo, considerando-se sua situação sócio-histórica.

Dessa maneira, nós, profissionais da Educação, ao refletirmos sobre as relações sociais no cotidiano escolar, entendemos a importância da constituição de relações saudáveis nesse ambiente. Se no processo de socialização, desenvolvido nas mais diversas instituições sociais, inclusive na escola, nossas crianças, qualquer que seja o seu pertencimento racial – negras, amarelas, brancas etc. –, desenvolveram aspectos fundamentais do seu ser, como auto-estima, autoconceito e identidade, uma pergunta mostra-se imperiosa: o que significa ser criança negra ou branca nas relações sociais estabelecidas na escola?

O entendimento sobre o desenvolvimento e a construção da auto-estima, do autoconceito e da identidade nos leva a crer que a despreocupação com a convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, concorre para a construção de indivíduos preconceituosos e discriminadores. O não-questionamento dessa questão pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos à sua volta.

A ausência da discussão anti-racista no planejamento escolar impede a promoção de boas relações entre aqueles que integram o cotidiano da escola. Tal ausência pode levar à ocorrência de oportunidades diferentes para os alunos brancos e para os alunos negros se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes das atividades desenvolvidas na escola. Ou seja, um tratamento diferenciado direcionado aos alunos brancos, tais como: doação de carinho, agrados, estímulos, incentivos, atenção, entre outros, pautado no pertencimento racial.

O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais contribui para que as diferenças sejam entendidas como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior. Em muitas situações, encontramos nas escolas educadores e educadoras que se dizem (e se sentem) compromissados com o seu fazer profissional, mas que se mostram cegos para as suas ações, principalmente quando são analisadas as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar.

Podemos considerar que, em geral, os integrantes da escola apresentam um comportamento semelhante ao dos demais indivíduos da sociedade, não sendo as atitudes ora apontadas exclusividade de professores. Sendo sujeitos, isso é compreensível, embora não aceitável, mas como profissionais da educação, isso é bastante indesejável. Mesmo considerando os atos do professor como inconscientes em relação às crianças negras, suas atitudes as magoam e as marcam, provavelmente, pela vida afora.

Diante das idéias expostas, torna-se prioritária a compreensão dos efeitos decorrentes da discriminação racial vivenciada pelas crianças, jovens e adolescentes nas escolas brasileiras. No cotidiano escolar, são muitos os profissionais da educação que não percebem os conflitos raciais entre os alunos e também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação democrática. Um olhar atento e preocupado para as relações estabelecidas na escola, porém, flagra tratamentos diferenciados em função do pertencimento racial dos alunos. Essa diferenciação pode ser considerada uma atitude antieducativa, que concorre para a difusão e a permanência do racismo na nossa sociedade.

COMO O RACISMO SE PERPETUA NA ESCOLA

Várias situações e acontecimentos podem contribuir para isso:

- **Material pedagógico**

  Grande quantidade de material didático-pedagógico e também de material auxiliar (livros de histórias, revistas e jornais, entre outros) apresenta apenas pessoas brancas como referência. Quase que sem exceção, os negros aparecem nesses materiais para ilustrar o período escravista do Brasil (Colônia e Império), ou, então, para ilustrar situações de desprestígio social. A utilização desses recursos evidencia um processo de socialização marcado pela hegemonização da cultura branca e inculca a imagem do indivíduo branco como única referência positiva.

- **Universo semântico pejorativo**

  Situações nas quais os alunos negros são tratados por seus amigos e/ou professores com termos preconceituosos, negativos ou suposta-

mente positivos, tais como: “neguinho”, “a coisa está preta”, “humor negro”, “carvãozinho” etc. Dissimulações, apelidos e ironias encobrem um preconceito latente e também favorecem a interiorização/cristalização de idéias preconceituosas e atitudes discriminatórias.

- **Negação da diversidade racial brasileira na formação da equipe da escola**

  Ausência de parcerias com profissionais liberais negros (palestrantes, médicos, psicólogos, escritores etc.). Equipe composta de um número privilegiado de pessoas brancas, como conseqüência de processos seletivos permeados por preconceitos que conduzem à discriminação de profissionais negros.

- **Minimização das conseqüências do racismo**

  Situações de discriminação e/ou preconceito racial entre os alunos e professores são entendidas como ação natural do relacionamento humano, sendo tratadas como um problema sem importância. A generalização dos efeitos do preconceito e da discriminação racial contra os negros tende a nivelá-los com outros problemas sociais, como, por exemplo, a pobreza, o machismo etc. O pouco conhecimento que os profissionais da educação têm sobre o racismo e suas conseqüências pode levá-los a distorcer e minimizar os problemas, em diversas situações; e, em outras, a neutralizá-los, realçando a beleza de ser negro, demonstrando reprovação pelo fato de a criança negra reclamar por ser chamada de “negra”. A meu ver, não se trata de ser ou não ser lindo o negro. É normal ser negro, como é normal ser branco, descendente de japonês, ou qualquer outra ascendência que se tenha.

  Muitas vezes, professores e professoras deslocam a questão étnica da condição de problema central, desviando-a para um nível secundário, tentando traçar uma linha paralela de igualdade entre conflitos distintos, fazendo com que o conflito racial fique em segundo plano.

  Acontecimentos como esses podem ser entendidos como pequenos detalhes do cotidiano escolar. São reveladores, porém, de uma prática que prejudica severa e diretamente o desenvolvimento dos alu-

nos negros e, indiretamente, a todos os indivíduos que recebem tais informações. Essas experiências vividas na escola podem ser transportadas para outras situações sociais.

Todos aqueles que favorecem a manutenção, a indução ou a propagação do racismo, do preconceito e da discriminação racial no espaço escolar precisam ser levados a rever suas atitudes. Não basta ser um bom profissional. Há a necessidade de ser solidário com os alunos e com os problemas que os atingem.

Buscar soluções para essas demandas não representa um trabalho apenas em favor dos alunos negros. Mais do que isso, significa um trabalho em favor do ser humano e em prol da cidadania, da democracia e da sociedade brasileira.

Diante das situações de preconceito e discriminação no espaço escolar, os profissionais da escola devem:

- Valorizar cada reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar.
- Não culpar as vítimas dessas situações por tal acontecimento.
- Levar a quem ofendeu, humilhou ou ironizou o outro indivíduo, pautado no seu pertencimento racial, a entender a sua atitude como negativa.
- Receber com afeto a criança que traz a reclamação, quando ofendida pelas atitudes de amigos e/ou professores. Dar-lhe a certeza de que poderá contar com o respeito de todos.

PRECONCEITO PREJUDICA TODA A SOCIEDADE

A escola precisa se organizar para demonstrar a todos a importância da pluralidade racial na sociedade. Os educadores devem contemplar a discussão da diversidade racial, discutir os problemas sociais e as diferentes proporções em que atingem os grupos raciais. Para tanto, os educadores podem utilizar as notícias veiculadas pela mídia nacional, mostrando os prejuízos e as desvantagens acarretados por se pertencer a determinado grupo.

A ausência desse questionamento na escola é prejudicial primeiramente ao grupo negro. Silenciar diante do problema não o apaga. Permite, porém, que cada um construa, a seu modo, um entendimento do outro que lhe é diferente. Uma percepção pautada nas experiências sociais de modo acrítico conforma a divisão racial e o papel a ser executado por cada indivíduo.

O racismo e seus derivados no cotidiano escolar deixam marcas, muitas vezes indeléveis, para todos que interagem nesse cotidiano.

- **Conseqüências do racismo na escola para os alunos**
  - Como não poderia ser diferente, a existência de racismo, preconceito e discriminação racial na sociedade brasileira e no cotidiano escolar prejudica todos os indivíduos da sociedade.

- **Conseqüências para todas as crianças**
  - A não-percepção do diálogo como possibilidade positiva de contraposição de idéias
  - Comprometimento do senso crítico e ético
  - Atitudes de competição, agressão e violência no cotidiano escolar
  - Estabelecimento de conceitos de hierarquia racial

- **Conseqüências para a criança negra**
  - Sentimento de inferioridade
    - Racial
    - Intelectual
    - Padrão estético
    - Valores morais, éticos e culturais
  - Inadequação social
    - Vergonha, medo e raiva de ser negro
    - Autoconceito negativo
  - Potencial comprometido
  - Fracasso escolar

- **Conseqüências para a criança branca**
  - Sentimento de superioridade
    - Racial
    - Intelectual
    - Padrão estético
    - Valores morais, éticos e culturais
  - Dificuldade de se relacionar com indivíduos negros
  - Forte possibilidade de se tornar racista

- **Conseqüências para a sociedade**
  - Perpetuação de ideologias racistas
  - Formação de indivíduos racistas
  - Permanência das desigualdades raciais
  - Violência no espaço escolar
  - Potenciais subaproveitados

- **Como não discriminar os alunos**

  Para reverter a situação de sofrimento a que parcela significativa de alunos negros vem sendo submetida nas escolas, faz-se necessária a transformação de velhas práticas em novas alternativas que concorram para a inclusão positiva desses alunos no sistema de ensino, garantindo o direito constitucional à educação pública de qualidade. Essa transformação se iniciará com a possibilidade de todos os alunos reconhecerem e aceitarem o grupo negro no espaço escolar e na sociedade. Para tanto, são sugeridas as seguintes práticas:

  - Discutir, entre alunos e professores, a diversidade racial da sociedade brasileira, levando-os a entender o processo escravista e a atual situação do negro na sociedade brasileira.
  - Tratar todas as crianças com o mesmo carinho e atenção, oferecendo-lhes estímulo, elogiando-as, valorizando-as e estimulando sua participação.

- Estimular a utilização de cartazes, livros, revistas e músicas que contemplem os indivíduos negros de forma positiva para serem utilizados nas atividades escolares.

- Criar oportunidades para participação de profissionais negros (palestrantes e demais profissionais liberais), contemplando a diversidade racial existente na sociedade.

- Fazer das atitudes diárias a comprovação do respeito à diversidade racial no espaço escolar e social.

O racismo no cotidiano escolar não pode ser posto de lado, à espera de uma solução. É imprescindível identificá-lo e combatê-lo. É necessário que todos digam não ao racismo e que juntos promovam o respeito mútuo e a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, sem receio e sem preconceito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOS, N.W. **The Developmental Psycology of Black Child**. African Research Publications, NY, 1978.

BARBOSA, I.M.F. **Socialização e Relações Raciais: Um Estudo de Família Negra em Campinas**. São Paulo: FFLCH-USP, 1983.

_____. **"Socialização e identidade racial"**. *Cadernos de Pesquisa*, nº 63, pp. 54-5. São Paulo, 1987.

BERGER, Peter. L. & LUCKMANN T. **A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento** (The Social Construction of Reality). Trad. Floriano S. Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1976, 7ª ed.

BERRIEL, M.M.O. **A Identidade Fragmentada: As Muitas Maneiras de Ser Negro**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

BOTELHO. **D. Aya Nini (Coragem). Educadores e Educadoras no Enfrentamento de Práticas Racistas em Espaços Escolares**. São Paulo e Havana. Dis-

sertação (Mestrado em Integração da América Latina). Prolam-USP, São Paulo, 2000.

CAPARRÓS, N. **Revolucion del Vivir**. In: *Crises de la Familia*. Madrid, Fundamentos, 1981, pp. 45-81.

CARNEIRO, S. _____. **"Identidade feminina"**. In: *Mulher Negra. Cadernos Geledés nº 4*, São Paulo, 1993.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação Racial na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

CHAGAS, C.C. das. **Negro: Uma Identidade em Construção**. São Paulo: Vozes, 1996.

CONNOLLY, P. **Racism, Gender Identities and Young Children – Social Relations in a Multi-Ethnic Inner-City Primary School**. NY: Routledge, 1998.

CUNHA JR., H. **"A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola"**. *Cadernos de Pesquisa*, nº 63, pp. 51-3. São Paulo, 1987.

ERIKSON, E. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FIGUEIRA, Vera M. **"O preconceito racial na escola"**. *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 18, 1990.

GOFFMAN, I. **Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. (Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity). Trad. Marcia B.M.L. Nunes. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1963, 4ª ed.

GOMES, J.V. **Socialização: Um Problema de Mediação?** Psicologia/USP, pp. 57-65. São Paulo, 1990.

KELLY, K. e DONOHEW, L. **"Media and primary socialization theory"**. In: *Special Issue on Primary Socialization Theory. Substance Use & Misuse*. 34 (7). 1999.

KLEIN, H.A. **"Self-esteem and beyond"**. Source: *Childhood. Education.* V. 76, nº4, 2000.

LEE, E. **"Taking multicultural, anti-racist education seriously"**. In: *Rethinking our Classrooms: Teaching for Equity and Justice*. Bill Bigelow, et al. Rethinking Schools, Ltd. 1999.

MILLER, D.B. **"Racial socialization and racial identity: can they promote resiliency for african american adolescents?"** Source: *Adolescence,* V. 34, n° 135, 1999.

OLIVEIRA, E. **Relações Raciais nas Creches do Município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, 1994.

OETTING. V.E.R. **"Primary socialization theory"**. In: *Special Issue on Primary Socialization Theory. Substance Use & Miisuse*. 34 (7). 1999 (pp. 947-983).

ROSE, A. **El Origen de los Prejuicios**. Buenos Aires: Humanitas, 1970.

ROSSATO, C. e GESSER, Verônica. **"A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses"**. In: *Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando Nossa Escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Ana C. **A Discriminação do Negro no Livro Didático**. Salvador: Ed. CED, 1995.

SILVA, Petronilha G. **Educação e Identidade dos Negros Trabalhadores Rurais do Limoeiro**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

SOUZA, Irene S. **O Resgate da Identidade da Travessia do Movimento Negro: Arte, Cultura e Política**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1991.

_____. **Os Educadores e as Relações Interétnicas: Pais e Mestres**. São Paulo, Unesp, 2001.

SPENCER, M.B. **"Self-concept development"**. In: Slaughter, T. (ed.). *Black Children and Poverty: a Development Perspective. New Directions for Child Development*, n. 42. São Francisco: Jossey-Bass, 1988, pp. 59-72.

STREET-PORTER, Racismo (org.). **"The socialization process in relation to race"**. In: *Educacional Studies: a Third Level Course Education and Urban Environment. Block V Race Children and Cities*. Walton Hall, 1978, pp. 25-57.

Em busca da cidadania plena

É verdade que são numerosos os espaços nos quais se perpetuam os preconceitos e que o universo escolar os reproduz sistematicamente. Por outro lado, também está claro que há urgência na implantação de um novo sistema, este, sim, todo voltado para a exclusão do racismo, seja no material didático, seja na fala dos educadores e demais envolvidos.

O fazer pedagógico carece de uma nova orientação que permita a estudantes de todas as etnias, gêneros e grupos sociais usufruir das mesmas oportunidades, em igualdade de condições, visando à cidadania plena. Passemos a uma elaboração possível desse trabalho em sala de aula, respeitando a nossa africanidade.

Temos modos africanos e afro-brasileiros de viver – não há um bloco homogêneo que possa ser classificado como africano/afro-brasileiro. Contudo, alguns aspectos podem ser constatados, porque os observamos em nós e nos outros e porque os sentimos.

Trabalhar pedagogicamente, numa perspectiva afro-brasileira, convida-nos a criar, a imaginar, a sair de um lugar e a nos aventurarmos na trilha das descobertas, da criatividade. Podemos, inicialmente, destacar e fazer uma sinopse breve de alguns saberes e de referenciais afro que consideramos necessários, visando à sua implementação nos currículos escolares, de forma positiva:

- **Circularidade**

  A questão do círculo, da roda, da circularidade tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira, as legendárias conversas ao redor da

fogueira... No candomblé, os iniciados rodam/dançam durante alguns rituais ou festas. Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se...

- **Oralidade**

  A fala, a palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada – ou mesmo segredada – tem uma carga de poder muito grande. Pela/Na oralidade, os saberes, poderes, quereres são transmitidos, compartilhados, legitimados. Se a fala é valorizada, a escuta também. O conto, a lenda, a história, a música, o dito, o não-dito, o fuxico... A palavra carrega uma grande e poderosa carga afetiva.

- **Energia vital (AXÉ)**

  É uma dimensão interessante, na medida em que revela a circularidade da vida, bem como a sua amplidão. Tudo tem energia vital, é sagrado e está em interação: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo. Todos os elementos se relacionam entre si e sofrem influência uns dos outros. Aqueles que conhecem o poder dessa energia vital já compreendiam, bem antes das pesquisas científicas de Lavoisier, que "na natureza tudo se transforma".

- **Corporeidade**

  O corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O corpo conta histórias.

- **Musicalidade**

  A música, a sonoridade, a melodia, o ritmo, a canção estão presentes, de modo particular, na cultura e na história afro-brasileira, de tal modo que muitos dos referenciais da musicalidade brasileira são de origem afro.

Ludicidade

Imaginemos um povo arrancado brutalmente de sua terra, que atravessou o Atlântico em tumbeiros, escravizado, humilhado, mas que não perdeu a capacidade de sorrir, de brincar, de jogar, de dançar e, assim, conseguiu marcar a cultura de um país com esse profundo desejo de viver e ser feliz. Pois isso resume a ludicidade, na perspectiva a favor da vida, da humanidade, da sobrevivência. A alegria frente ao real, ao concreto, ao aqui e agora da vida.

Tumbeiros
Navios negreiros

Cooperatividade/Comunitarismo

Não existe cultura negra, cultura afro-brasileira individualmente, na solidão, mas no coletivo, na cooperação, no e com o outro. Não existe, na nossa opinião, manifestação cultural negra individual, mas sim calcada, fincada no coletivo. Por exemplo: em tese, não se come feijoada sozinho, não se faz uma roda de samba sozinho.

Memória

O povo negro carrega uma memória da nossa História que está submersa, escondida pelo racismo, que precisa ser descortinada, desenterrada.

"Parede de Memória", de Rosana Paulino

Religiosidade

Tudo é sagrado, é divino. Todos os elementos da natureza, todos os seres. Observemos: os orixás contemplam homens jovens e idosos, crianças, mulheres jovens, idosas, alegres, guerreiras, dengosas, brigonas, pessoas capazes do maior bem e do maior mal, portadoras de doenças, de necessidades especiais, encrenqueiras, homossexuais, bissexuais...

- **Ancestralidade**

  O passado, a História, a sabedoria, os olhos dos/das mais velhos/as tomam uma enorme dimensão de saber-poder, de quem traz o legado, de quem foi e é testemunha da História e também sobrevivente. A dimensão ancestral carrega o mistério da vida, da transcendência.

O tema da afetividade, que percorre todos os outros, merece um capítulo à parte.

Fragmentos de um discurso sobre afetividade

Por Azoilda Loretto da Trindade

Como todos os textos, também este tem uma memória. Vamos iniciá-lo contando sua história.

Quando percebemos a demanda de uma reflexão acerca da afetividade num projeto que visa à implementação da História e cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares, tínhamos em mente sensibilizar os/as professores/as quanto a seu papel de promotores/as da qualidade de vida afetiva das crianças negras no cotidiano escolar. Afinal, as crianças e, por ampliação, os/as jovens negros/as são os alvos principais do racismo da nossa sociedade. Baseados na Teoria da Curvatura da Vara, acreditávamos que, para reverter o quadro de exclusão, subalternização e invisibilidade desses jovens e crianças, e de sua história e cultura, precisaríamos focar nossa atenção neles por um tempo, até que as histórias e memórias coletivas de seus grupos sociais e culturais fossem valorizadas.

A realidade é complexa, e o conhecimento e sua construção não se dão linearmente, mas em fluxos, movimentos, redes e conexões, nas relações entre as pessoas e o mundo.

Se o racismo produz problemas de afetividade nas pessoas, e se ele está em toda a sociedade, todas as pessoas, independentemente da cor da pele, são, *a priori*, passíveis de sofrer suas mazelas. Nosso enfoque passa a ser as crianças e jovens estudantes e seus/suas professores/as. Afinal, a afetividade e seus complicadores e facilitadores não se limita a tal e qual grupo social, mas a todos que fazem, conscientemente ou não, o cotidiano escolar[7].

7 O destaque ao cotidiano escolar se dá por ser o campo de ação direta deste projeto.

Mudamos nosso trajeto, mas com a convicção da importância do tema para as relações humanas, para as relações pedagógicas, para o ensino da História e cultura africanas e afro-brasileiras no cotidiano escolar, pela percepção da necessidade de dar relevância aos afetos, emoções e sentimentos no trato com o outro e consigo mesmo, e porque a afetividade nos faz humanos.

Escolhemos um conto de Eduardo Galeano, *O Mundo*, que, para nós, é ilustrativo da dimensão da afetividade que pretendemos abordar:

> Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus.
> Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana.
> E disse que somos um mar de fogueirinhas.
> O mundo é isso — revelou. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.
> Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais.
> Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.
>
> **Galeano**, 2000.

Em outras palavras, porque o mundo é um montão de gente, um mar de fogueirinhas e para que as fogueirinhas existam, queimem, sejam calmas ou tenham a intensidade capaz de incendiar outras pessoas, é fundamental a nossa afetividade. Porque afetividade tem relação direta com o influenciar e ser influenciado, potencializar, possibilitar. Porque afetividade está relacionada ao gostar de gente, propiciar encontros, contatos, afetos e afetações. Porque afetividade nos reporta ao corpo e porque os corpos são potências, possibilidades, amorosidade. A afetividade é uma manifestação corporal,

uma expressão corporal fundamental para os encontros, contatos, para as expressões de desejos, pensamentos individuais e coletivos, de emoções as mais diversas, de sentimentos como amor, ódio, cuidado. Em síntese, a forma, a maneira como estou/sou no mundo afeta o mundo, as pessoas.

A nossa afetividade (os afetos, sentimentos, emoções) se manifesta via nosso corpo, que circunscreve nossos sentimentos, nossas percepções: um toque, uma carícia, um aperto de mão, um afago, uma música, uma grosseria, a leitura de um poema, uma brincadeirinha, um xingamento, um encontro, um desencontro, uma agressão... Citando Madalena Freire:

> Não basta ter um corpo, é necessário senti-lo, amá-lo, cuidá-lo respeitosamente, conhecê-lo, vivê-lo na totalidade, para que possamos, na relação com o outro, assumir com autoria o que somos, sentimos, desejamos, pensamos, fazemos com nosso corpo, nossa vida, nossa história.
>
> **Freire**, 2000.

Autores/as de nossa vida e de nossa história, aqui temos um ponto de força do nosso lugar como educadores, na medida em que nos sabemos importantes, significativos no processo de valorização do aspecto afetivo na nossa relação com o universo escolar. Entra em jogo a auto-estima dos/das docentes e a consciência da importância da nossa ação como possibilitadora de ações promotoras de relações afetivas ricas, respeitosas e "cuidantes", na nossa prática cotidiana. Explicando melhor, em nossas andanças pelo Brasil, conversando com professores/as, percebemos quase uma unanimidade quanto às memórias dos tempos de escola, traumáticas no que se refere à discriminação. Tais relatos fortalecem nossa concepção da importância de as ações docentes estarem política, teórica, afetiva e eticamente comprometidas com uma educação sem discriminações, sem racismos, uma educação efetivamente igualitária e acolhedora para todos.

■ Experiências que ficam na memória

Quando as memórias são afro-brasileiras, o sabor traumático ganha um tom especial.

"Fui discriminada porque era magra"; "Eu, por ser gorda, era chamada de balofa"; "Eu tinha vergonha das minhas espinhas"; "Eu era chamada de branca azeda, e isso me fazia muito triste"; "Eu achava que era muito feia, pois nunca tinha gente da minha cor nos murais"; "Uma vez, um menino negro muito bom aluno foi impedido de ser do pelotão da bandeira. A diretora disse que um branquinho era mais bonito"; "Eu odiava as festas, pois os garotos nunca me tiravam para dançar"; "Quando a professora falava de escravidão, eu morria de vergonha, queria me esconder embaixo da carteira, pois toda a turma se virava para olhar para mim".

A título de ênfase, destacamos um fragmento do documentário *Olhos Azuis*. Nós o utilizamos com muita freqüência, sempre que há possibilidade, por sua atualidade e porque enfatiza a importância de ações educativas anti-racistas e inclusivas da diversidade humana. O documentário aborda uma pesquisa-ação da professora e pesquisadora Jane Elliott, que, através de *workshops* sobre racismo, leva pessoas brancas de olhos azuis a vivenciarem, por cerca de três horas, o que os cidadãos negros dos Estados Unidos da América do Norte vivem durante a vida inteira.

■ Palavras que dizem tudo

O diálogo registrado em um dos* workshops *de Jane Elliot é revelador. Eis um fragmento:

"Eu quero que toda pessoa branca neste auditório, que gostaria de ser tratada da mesma maneira que a sociedade trata os cidadãos negros, se levante." (Pausa)

"Vocês não entenderam. Se vocês, brancos, querem ser tratados do modo como os negros são tratados, levantem-se." (Mais uma pausa) Ninguém se levantou.

"Isso deixa claro que vocês sabem o que está acontecendo. Vocês não querem isso para vocês. Quero saber por que, então, aceitam isso e permitem que aconteça com os outros."

Nós, educadores e educadoras, temos responsabilidade social... e, oxalá, sensibilidade para com a dor e o sofrimento do outro, cuidado e atenção para com as necessidades existenciais do outro.

No intuito de potencializar a necessidade de levar em consideração, de maneira crítica, a afetividade no cotidiano escolar como fator importante para a compreensão do humano, deparamo-nos com outro aspecto relevante para essa compreensão: a complexidade humana.

Destacamos um trecho de um texto do filósofo francês Edgar Morin, que nos apresenta uma visão bem interessante:

> O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real; que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as Idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras.
>
> **Morin**, 2001:59

Ao trazermos essa visão, queremos sinalizar que, ao fragmentar o ser humano, priorizando um aspecto da nossa complexa humanidade em detrimento de outro, estamos inserindo-o numa rede de infinitas possibilidades de composição da nossa existência terrestre. Na trajetória de afirmar de forma crítica, não-psicologizante, não-individualista e não-reducionista das pessoas, dos sujeitos concretos que compõem o cotidiano das nossas instituições educativas, da importância da dimensão afetiva, nos lembra-

mos de René Spitz[8] (1887-1974), com seus estudos acerca da importância do afago físico na sobrevivência dos bebês:

> (...) Crianças, sem amor, terminarão como adultos cheios de ódio.
>
> **Spitz**, 1799: 263

Gonzaguinha, com sua canção *É*, também aborda o tema:

> A gente quer carinho e atenção
> A gente quer calor no coração
> (...)
> A gente quer viver a liberdade
> A gente quer viver felicidade

Humberto Maturana[9] é um biólogo chileno que põe em evidência a cooperação, em contraposição à visão dominante da competição como algo que legitima a destruição e a subjugação do outro. Ele eleva o amor e o brincar à categoria de algo fundamental para a vida:

> A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. Sei que o que digo pode chocar, mas insisto, é o amor.(...)
> O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio das condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro da convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social.

8 Sem abdicar da nossa visão crítica.

9 *Emoções e Linguagens na Educação e na Política*. BH: Editora UFMG, 1998, pp. 23-24.

Madalena Freire evidencia aspectos como a História, a memória, o corpo, a experiência, a coletividade e toda a sua carga amorosa/afetiva como fundamentais para as práticas educativas:

> Somos o que somos.
> Somos o que sentimos.
> Somos o que pensamos.
> Somos o que desejamos.
> Somos o que fazemos, mediados por gestos
> e movimentos.
> Somos nosso corpo.
> Carregamos em nosso corpo as marcas de nossos
> sentimentos, crises, conquistas, impasses,
> nossa história.[10]

Outro exemplo é a música *Comida*, dos Titãs:

> A gente não quer só comer,
> A gente quer comer e quer fazer amor
> A gente não quer só comer,
> A gente quer prazer pra aliviar a dor
> A gente não quer só dinheiro,
> A gente quer dinheiro e felicidade

Regina Leite Garcia desenvolve pesquisas sobre o cotidiano e suas redes de significações e complexidade, a favor da educação das crianças das classes populares. Pesquisas e produções que denunciam preconceitos e exclusões, discriminações das crianças, de suas famílias e histórias, e anunciam trabalhos carregados de amorosidade, compromisso político e qualidade pedagógica, construtores de uma educação para todos.

10 http://www.pedagogico.com.br

Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez, as *geledés*[11], intelectuais negras de ontem e de hoje, dedicam suas vidas à produção teórico-prática de denúncia contra o racismo e as injustiças sociais, e à implementação de ações coletivas favorecedoras de um Brasil e de um mundo de respeito, acolhimento, amorosidade, felicidade e justiça. Abaixo, declaração de Sojourner Truth, feminista afro-americana, ex-escrava, em Akron, Ohio, Estados Unidos, 1851.

> Aquele homem diz que as mulheres precisam ser ajudadas a entrar nas carruagens, serem erguidas acima das fossas e terem os melhores lugares onde quer que seja. Ninguém jamais me ajudou a entrar em carruagens, erguer-me acima das poças de lama ou ofereceu-me o melhor lugar! E não sou eu uma mulher? Olhe para mim! Olhe para meu braço! Eu arei, plantei, recolhi as colheitas nos celeiros e nenhum homem me guiou! E não sou eu uma mulher? Eu pude trabalhar e comer tanto quanto um homem — quando me foi dada a oportunidade de ter isto — e agüentar as chicotadas! E não sou eu uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles serem vendidos como escravos, e quando eu chorei com minha aflição sobre o túmulo de minha mãe, ninguém, além de Jesus, ouviu-me! E não sou eu uma mulher?[12]

Uma das mais importantes intelectuais e ativistas negras do século XX, Gloria Jean Watkins, conhecida pelo pseudônimo Bell Hooks, observou:

Muitas vezes, o trabalho intelectual leva ao confronto com duras realidades. Pode nos lembrar que a dominação e a opressão continuam a mol-

11 *Geledé* é originalmente uma forma de sociedade secreta feminina de caráter religioso, existente nas sociedades tradicionais iorubás. Expressa o poder feminino sobre a fertilidade da terra, a procriação e o bem-estar da comunidade. Fonte: www.geledes.org.br.

12 COLLINS, Patricia Hill. 1990. *Black Feminist Thought Knowledge, Counsciosness and the Politics of Empowerment*. Boston: Unwin Hyman, p. 14. Apud Sant'Anna, Wania, *in História de Vida e de Organização Política: Mulheres Negras na Construção do Conhecimento* (mimeo).

dar as vidas de todos, sobretudo das pessoas negras e mestiças. Esse trabalho não apenas nos arrasta para mais perto do sofrimento, como nos faz sofrer. Andar em meio a esse sofrimento para trabalhar com idéias que possam servir de catalisadores para a transformação de nossa consciência e nossas vidas, e de outras, é um processo prazeroso e extático. Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e a política racial, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida (Hooks, 1995: 477-478).

Se o diálogo com todas essas pessoas não foi suficiente para pensarmos e acreditarmos conscientemente na importância e na vitalidade que a dimensão afetiva pode trazer ao nosso cotidiano, convidamos você a pegar o fio da sua memória escolar e tecer algumas lembranças, recordar o que significam acontecimentos como:

- A voz afetuosa ou o olhar acolhedor da professora ou do colega que o convidou a sentar ao seu lado no primeiro dia de aula;
- A mão segura do/da inspetor/a ou da/do servente da escola que o carregou e cuidou do machucado resultante do tombo que você levou durante o pique-esconde;
- O grito histérico da professora desesperada com sua incapacidade de ensiná-lo a armar e efetuar uma operação matemática;
- O constrangimento quando sua trança desmancha, seus colegas riem de você e sua professora simplesmente ignora o fato, ou seja, seu sofrimento;
- A alegria quando você aprende uma lição e sua professora sorri com você de felicidade.

Recorde aquela alegria que faz seu coração acelerar, tamanha a força da lembrança, e recorde também aquela dorzinha que, ao retornar, traz com ela uma lágrima. Recorde, recorde e descubra-se um/a educador/a que, parafraseando Eduardo Galeano, queima ou pode queimar a vida com tamanha intensidade que quem chegar perto pega fogo. Afinal, como nos ensina Bell Hooks:

(...) Para restaurar a paixão pela sala de aula ou para estimulá-la na sala de aula, onde ela nunca esteve, nós, professores e professoras, devemos descobrir novamente o lugar, o Eros dentro de nós próprios e, juntos, permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo.

Hooks, 1995: 123

Iorubá
Os iorubás constituem um dos três maiores grupos étnicos da República da Nigéria. Vivem no oeste do país, espalhando-se para dentro do território da República do Benin, até o Togo e, no sudoeste, até a cidade de Lagos. O etnônimo iorubá originalmente designava apenas o povo de Oyó, mas hoje nomeia vários subgrupos populacionais. Fonte: *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*, de Nei Lopes.

Para concluir, um conto[13] da cultura **iorubá** de antes, muito antes de o filósofo Edgar Morin nos contar da riqueza e divindade de cada ser humano, da diversidade e da complexidade humana. É um conto significativo para firmar alicerces importantes para se pensar a afetividade no cotidiano escolar. Uma afetividade crítica, eticamente comprometida com a vida, com a acolhida do outro, independentemente da sua orientação sexual, política, da sua religião, raça/etnia, classe social... já que acreditamos que todos nós somos subtraídos da nossa humanidade, das raízes que garantem nossa inteireza humana cada vez que, por conivência, passividade, medo, crueldade, perversidade, desamor, silenciamos diante de qualquer manifestação de racismo ou injustiça social. Vamos ao conto/mito:

(...) Olodumare, que é um deus iorubá, quis criar a Terra e deu um punhado dela, num saquinho, para Obatalá ir criá-la. Antes de ir, Obatalá teria que fazer a oferenda a Exu[14], pois sem movimento não há ação. Obatalá, que é muito velho, esqueceu e foi andando, andando devagarinho, e no caminho sentiu sede. Então viu uma árvore, dessas que têm água dentro, e parou, abriu a planta e bebeu.
Só que era uma bebida que dava um pouco de tontura, e então ele deitou debaixo da árvore e acabou dormindo.
Enquanto isso, Odudua, que também queria criar

13 Recontado por Heloisa Pires Lima em *Histórias de Preta*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1998, p. 61.

14 Divindade que, ao contrário das visões preconceituosas e racistas a respeito da cultura negra, representa, na cosmovisão iorubá, a transformação, a comunicação, os encontros, a contradição, o movimento.

a Terra, fez as oferendas a Exu e alcançou Obatalá. Vendo-o dormir, achou que ele iria se atrasar muito, pegou o saquinho e foi ele mesmo criar a Terra. E criou.
Obatalá acordou e viu a Terra criada, e foi reclamar para Olodumaré, que enviou e deu a ele barro, para que criasse os homens na Terra. Obatalá foi e criou os homens, mas de vez em quando tomava a bebida da árvore, de que tinha gostado, e ... não chegava a dormir, mas, meio tonto, fazia uns seres humanos [de todos os tipos].

Todos, exatamente todos os tipos de seres humanos, de qualquer nacionalidade, etnia, cor, características físicas e psíquicas, orientação política, religiosa, sexual, classe social, portadores/as de necessidades especiais ou não, são obras divinas, todos são expressão criativa de uma divindade. Todas as pessoas, com suas características as mais diversas e contraditórias, têm o direito de viver e conviver na Terra, não sem conflitos, encontros, desencontros, diálogos, afetos e desafetos, movimentos, mas têm direito pleno a desfrutar da beleza da vida.

Axé!

Programa Livros Animados

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HOOKS, BELL. **Intelectuais Negras. Estudos Feministas**. V.3, nº 2, 1995, pp. 464-478.

_____. **Eros, Erotismo e Processo Pedagógico**. In: LOURO, Guacira (org.) *O Corpo Educado:Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica, 1999, pp. 113-123.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre, L&PM, 2000.

GARCIA, Regina Leite. **O Afeto Entra Mais na Escola Desta Vez por Outras Portas**. Proposta, v. 28/28, n. 83, pp. 32-38, 2000.

_____. (org.) . **O Corpo que Fala Dentro e Fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIMA, Heloisa Pires. **Histórias de Preta**. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1998.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco,2001.

SANT´ANNA, Wania. **História de Vida e de Organização Política: Mulheres Negras na Construção do Conhecimento** (mimeo).

SPITZ, René. **O Primeiro Ano de Vida: um Estudo Psicanalítico do Desenvolvimento Normal e Anômalo das Relações Objetais**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

FREIRE, Madalena. **Sinais do Corpo**. In **Diálogos Corporificados**. Número 7, Ano 3, Julho de 2000. http://www.pedagogico.com.br/info7a3.html

Por uma educação brasileira, multicultural e inclusiva

Marcado por todo esse contexto, o projeto **A Cor da Cultura** pode ser traduzido como uma ação concreta na direção da implementação da Lei nº 10.639/03. Um projeto com uma perspectiva múltipla: histórias, músicas, compartilhamento de experiências, troca de reflexões, atualização de informações, subsídios teóricos e práticos, formação de professores.

Este projeto pretende, em parceria com você, professor/a, contribuir para **a construção de uma educação brasileira multicultural, sem racismo e inclusiva**. Gostaríamos, dentro da perspectiva afro-brasileira ou afro-descendente, de convidá-lo a ler uma fábula africana de autoria de James Aggrey, um líder de Gana, que ficou conhecida no Brasil por ter sido recontada por Leonardo Boff. Ela pode ser uma metáfora de como vemos os envolvidos neste projeto:

A ÁGUIA E A GALINHA

"Era uma vez um camponês que foi à floresta vizinha apanhar um pássaro para mantê-lo cativo em sua casa. Conseguiu pegar um filhote de águia. Colocou-o no galinheiro, junto com as galinhas. Comia milho e ração própria para galinhas. Embora a águia fosse o/a rei/rainha de todos os pássaros.

Depois de cinco anos, este homem recebeu em sua casa a visita de um naturalista. Enquanto passeavam pelo jardim, disse o naturalista:

– Esse pássaro aí não é galinha. É uma águia.

– De fato – disse o camponês. É águia. Mas eu a criei como galinha. Ela não é mais uma águia. Transformou-se em uma galinha como as outras, apesar das asas de quase três metros de extensão.

– Não – retrucou o naturalista. Ela será sempre uma águia. Pois tem um coração de águia. Este coração a fará um dia voar às alturas.

– Não, não – insistiu o camponês. Ela virou galinha e jamais voará como águia.

Então decidiram fazer uma prova. O naturalista tomou a águia, ergueu-a bem alto e, desafiando-a, disse:

– Já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, então, abra suas asas e voe!

A águia pousou sobre o braço estendido do naturalista. Olhava distraidamente ao redor. Viu as galinhas lá embaixo, ciscando grãos. E pulou para junto delas.

O camponês comentou:

– Eu lhe disse, ela virou uma simples galinha!

– Não – tornou a insistir o naturalista. Ela é uma águia. E uma águia será sempre uma águia. Vamos experimentar novamente amanhã.

No dia seguinte, o naturalista subiu com a águia no teto da casa e sussurrou-lhe:

– Águia, já que você é uma águia, abra suas asas e voe!

Mas quando a águia viu lá embaixo as galinhas, ciscando o chão, pulou e foi para junto delas.

O camponês sorriu e voltou à carga:

– Eu lhe havia dito que ela virou galinha!

– Não – respondeu firmemente o naturalista. Ela é águia, possuirá sempre um coração de águia. Vamos experimentar ainda mais uma vez. Amanhã a farei voar.

No dia seguinte, o naturalista e o camponês levantaram bem cedo. Pegaram a águia, levaram-na para fora da cidade, longe das casas e dos homens, no alto de uma montanha. O sol nascente dourava os picos das montanhas.

O naturalista ergueu a águia para o alto e ordenou-lhe:

– Águia, já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, abra suas asas e voe!

A águia olhou ao redor. Tremia como se experimentasse nova vida. Mas não voou. Então o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do Sol, para que seus olhos pudessem encher-se da claridade solar e da vastidão do horizonte.

Neste momento, ela abriu suas asas, grasnou com um típico kau-kau das águias e ergueu-se soberana sobre si mesma. E começou a voar, a voar para o alto, a voar cada vez para mais alto. Voou... voou... até confundir-se com o azul do firmamento...

E assim, quem sabe, como na música de Jorge Aragão, *Coisa de Pele*, poderemos, como naturalistas ou como águias, cantar:

"Podemos sorrir, nada mais nos impede
Não dá pra fugir dessa coisa de pele
Sentida por nós, desatando os nós
Sabemos agora, nem tudo que é bom
vem de fora..."

Lançar mundos no mundo

Há um trecho da música *Livros*, de Caetano Veloso, que diz: "Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso. (E, sem dúvida, sobretudo o verso). É o que pode lançar mundos no mundo." É esse o objetivo do projeto A Cor da Cultura, lançar mundos no mundo, ou seja, ser uma possibilidade para população lançar seus mundos, mostrar a sua Voz, Cor e Identidade, por meio do reconhecimento e do respeito aos saberes e fazeres da população afro-brasileira.

Existem vários modos de se ver e dizer algo. A Cor da Cultura lhe apresenta agora alguns dos Modos de Ver, Sentir e Interagir com a cultura afro-brasileira.

Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

PETROBRAS

CIDAN
Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro

futura

APOIO:
Ministério da Educação

www.acordacultura.org.br